

A világ és én...

politika és drámapedagógia viszonyának vizsgálata két esettanulmány segítségével

Bethlenfalvy Ádám

Bevezető

Magyarországon heves indulatokat vált ki, ha valaki egy mondatban használja a „politika” és az „oktatás” szót. Ez alól talán még az sem kivétel, amikor egybeírjuk e két szót, hiszen tisztában vagyunk vele, hogy a mai oktatáspolitikai hosszú évtizedekre meghatározza mindannyiunk közös jövőjét. De iskolai környezetben politikáról beszélni kimondottan tabunak számít.

2004 augusztusában, amikor elkezdtem a birminghami székhelyű Big Brumnál színész-drámatanárként¹ dolgozni, meglepett, hogy a társulat tagjainak politikai világnézete milyen nagymértékben van jelen a különböző korosztályok számára készített színházi nevelési programjaik kialakulásában, kérdésselvetésében.

Most, hogy már három különböző színházi nevelési program létrehozásában és működtetésében részt vettem, azt hiszem, jobban értem, hogy milyen pedagógiai koncepció és milyen színházelmélet áll ennek a háttérben. Ezt szeretném ebben az írásban bemutatni, mégpedig két színházi nevelési foglalkozás elemző leírásával és az alapjukat képező elméletek bemutatásával. Reményeim szerint így dolgozatom nemcsak a színházi nevelés területén dolgozók számára lesz használható, hanem a drámával, színházzal és fiatalokkal más formákban foglalkozók számára is kínál olyan támpontokat, melyekhez viszonyíthatják saját gondolkodásukat, tevékenységüket.

Mielőtt azonban rátérnék a foglalkozásokra, röviden bemutatam a társulat működését és a színházi gondolkodásukra nagy hatást gyakorló Edward Bondot.

Big Brum

A Big Brum Theatre in Education Company 1982 óta működik Birminghamben és környékén. Tevékenységének középpontjában a gyerek mint a világban cselekvő egyén áll. Színházi nevelési foglalkozásaik célja az, hogy megélt megértést adjon arról, hogy mit jelent embernek lenni a minket körülvevő világban. A központi probléma vizsgálatához művészi eszközöket alkalmaznak, komplex fogalmi kérdésköröket járnak körbe erőteljes színházi előadásaikkal és a fiatalok 30 főben korlátozott létszámú csoportjait aktívan bevonó foglalkozásaikkal.

Kevés olyan társulat létezik ma Angliában, amelyik nem aktuális társadalmi problémákról, drogfogyasztásról, kamaszkori szexualitásról, egészségügyi és higiéniai kérdésekről, bandaharcokról vagy a terjedő lőfegyverhasználatról készít foglalkozást. A Big

Brum határozottan ellenáll az ilyen könnyebb pénzszerezési lehetőségeket kínáló témáknak. Foglalkozásaikban többnyire az egyén és a világ, az individuum és a társadalom viszonyát vizsgálják, azzal a céllal, hogy a résztvevő fiatalok a közös művészi tevékenység során jobban megértsék a fiktív szereplők mellett a saját értékrendjüket és a világhoz való viszonyukat is.

Ezzel a tevékenységgel a Big Brum azt a TIE felfogást követi, amelyet az 1973-ban létrehozott Standing Conference of Young Peoples Theatre (SCYPT) képviselt. Ez a szakmai önképzést biztosító, a TIE elméleti alapjait megfogalmazó és fejlesztő szervezet a színházi nevelési társulatoknak a nyolcvanas évek végétől kezdődő sorozatos megszűntetése folytán fokozatosan leépült, majd befejezte tevékenységét. Hagyatéka azonban tovább él a tagságából fennmaradt két utolsó, jelenleg is működő csoportban, melyek egyike a Big Brum. (1)

A társulat munkájában két állandó és egy – bizonyos foglalkozásokban kettő – időszakosan szerződött színész/drámatanár, egy művészeti vezető, egy teljes állású szervező/kapcsolattartó munkatárs, egy félállású díszlet-, jelmez- és kiadványtervező, egy félállású gazdasági vezető és egy adminisztrátor vesz részt. Próbaterme és irodái egy külvárosi általános iskolában vannak. Foglalkozásait, a magyar modellől eltérően, az adott iskola dísztermében, ebédlőjében vagy csarnokában tartja. A foglalkozások hossza az általános iskolásoknak² szóló programok esetében körülbelül két óra, ebből napi kettőt játszik a társulat. A gimnazistáknak szóló foglalkozások egész naposak, reggel tíztől az iskola végéig, körülbelül délután háromfélnegyig tartanak, egy rövidebb tízórai, és egy többnyire hatvan perces ebédszünettel. Az iskolák fizetnek a foglalkozásokért, de ez a pénz a kiadásoknak csak egy részét fedezi, a társulat alapvetően pályázatokból, támogatásokból tartja fenn magát.

A Big Brum tevékenységének kiindulási pontja – mint már említettem – az, hogy a gyerekek társadalmunk aktív, cselekvő tagjai. Mint minden embernek, nekik is alapvető szükségletük az őket körülvevő világ megértése, és ez folyamatos kölcsönhatásban van önmaguk megismerésével. Ennek bonyolult folyamatnak a középpontjában a társadalom által elfogadott, képviselt és a személyes, emberi értékek ütköztetése áll. Ehhez biztosítanak keretet a társulat színházi nevelési foglalkozásai a különböző korosztályok számára – más-más formákban, de mindig a tartalomtól, a közösen vizsgált gondolatból kiindulva.

¹ A Big Brum által létrehozott, egy évre szóló *Geoff Gillham Memorial International Fellowship Award* „elnyerésével” csatlakoztam a társulathoz, ezt az „ösztöndíjat” a TIE nemzetközi terjesztéséért és fejlesztéséért hozták létre.

² Angliában általános iskolába 5 éves kortól 11 éves korig járnak a gyerekek.

1995-ben egy rendkívül tartalmas együttműködés indult el Anglia egyik legizgalmasabb színházi személyisége, Edward Bond és a Big Brum között. A társulat számára írt első darabját, az *At an Inland Sea*-t (Egy belső tengernél) négy másik követte. Az együttműködés azonban nem ért véget a darabok bemutatásával, Bond színházelmélete nagymértékben befolyásolta a társulat gyerekekkel folytatott munkáját. Foglalkozásaikban ezt az elméletet igyekeznek ötvözni fejlődés-lélektani, pedagógia és drámapedagógia elméletekkel. Foglalkozásaikban megjelenő politikai gondolkodásuk megértéséhez azonban meg kell ismerkednünk Bond színházának néhány központi elemével.

Edward Bond

Edward Bond első darabját 1965-ben mutatta be a Royal Court színház. Ugyanebben az évben kezdte meg működését az első TIE csapat Coventry-ben, a Belgrade Színház falai között. Kétségtelenül mindkét esemény a második világháború utáni Anglia nagy szociális változásainak, az addig többnyire apolitikus társadalmi rétegek öntudatosodásának, aktív politikai szerepvállalásának eredménye. (Cooper, 49. old.)

Bond London egyik szegényes negyedében, egy munkásosztálybeli családban nőtt fel. Tízennégy évesen abbahagyta tanulmányait. A sokéves sorkatonai szolgálat alatt kezdett el darabokat, verseket írni. Filozófiai, esztétikai, politikai műveltségére autodidakta módon tett szert, ezért elméleti írásai sem követik az általános tudományos írásmódot. Színházról alkotott nézeteiben a görögökhöz, a dráma „feltalálóihoz” nyúl vissza. Nem véletlen, mondja ő, hogy az első demokrácia működtetőinek szüksége volt a színházra. „Ismerd meg önmagad – különben csupán fogyasztója leszel időnek, térnek, levegőnek és takarmánynak” – idézi Bond a görög álláspontot (2).

Az emberi *én*, születése pillanatától fogva a világgal történő kölcsönhatásban fejlődik, alakul. Az újszülött nem tesz különbséget önmaga és a világ között, azt képzelettel, hogy ő maga a világ. Reagál a kívülről érkező hatásokra, melyek örömet vagy fájdalmat okoznak neki. Ezek a reakciók aztán megváltoznak, ahogy a gyermek szocializálódik, és egy valamilyen ideológia vezérelte társadalom tagjává válik. A gyermek szükségszerűen összeütközésbe kerül a társadalmi renddel, mert otthon akarja érezni magát a világban: igazságosságra vágyik egy alapvetően igazságtalan világban. Bond szerint nem lehet tanítani azt, hogy mi az *emberi*. Viszont a drámának éppen az a feladata, hogy olyan terepet teremtsen, amiben az egyén a saját és a társadalom értékeit vizsgálva megismerheti önmagát. Színdarabjainak középpontjában az igazságosság problematikája áll, és az a kérdés, hogy mi tesz minket emberivé.

Ezen kérdések vizsgálatában fontos szerepet játszik a képzelet és az értelem viszonya. Bond mást kínál nézőinek, mint Sztanyiszlavszkij vagy Brecht: Sztanyiszlavszkij az érzelmein keresztül kívánja bevonni a nézőt az előadásba, míg Brecht az érzelmi bevonó-

dást megtöri elidegenítő effektusaival, hogy az értelmünket használva értsük meg történeteinek tanulságát. Más korban élünk, mondja Bond, így másfajta színházra van szükség. Olyanra, amelyben a néző – a képzeletét használva – beléphet a dráma világába és az ott kínált választási lehetőségekben vizsgálhatja saját értékrendszerét. Ez nyilvánvalóan rendkívül bonyolult folyamat, így összetett eszközökre van szükség ennek megvalósításához.

Terep (site): Bond olyan terepet hoz létre drámáiban, amelyet a néző felismer, és amelynek történéseiben, szereplőiben felismerheti önmagát. Felismerheti, ha a helyszín hasonlít a korra, kultúrára, városra, amely magától értetődő a nézők számára. Ha közvetíti a darab specifikus helyszínét. Ha a darab és történéseinek közvetítési módja tudomásul veszi azokat a szociális, kommunikációs csatornákat, amelyek ismerősek a néző számára és azokon keresztül közvetíti a kort és a darab specifikus helyszínét. Amennyiben ez megvalósul, akkor a dráma valódi helyszínévé a néző képzelete válik, mert a felismerhetően keresztül a saját értékeit, dilemmáit helyezheti a darab történéseibe, és a darab által felvetett kérdések a néző és az őt körülvevő világ viszonyát is megkérdőjelezi.

Tárgyak: Bond drámáiban rendszerint kevés tárgyat használ, és ezek többnyire köznapi tárgyak, használati eszközök. A különböző tárgyaknak más-más anyagi értéke van. Cselekedeteinkkel viszont másféle értékekkel töltjük meg, ruházzuk fel ezeket a tárgyakat. Ezt a folyamatot nevezi Bond, görög kifejezést használva, *kathexisnek*. Példának okáért egy félkarú, piszkos játékbabának nagyon kicsi a pénzben kifejezhető értéke, de egy magányos gyerek számára, aki ennek a babának tudja csak elpanaszolni bajait, gondjait, egészen másféle értéket jelent. Ha a darab olyan helyen játszódik, ahol nagy a szárazság, és arra jár valaki, aki a kilyukadt vízfordó tartályán a baba műanyag lábával épp be tudná tömködni a lyukat, akkor ismét egészen másfajta értéke lett a tárgynak. Vannak még további körök is, hiszen a nézőtérben ülő embereknek különböző egyéni emlékeik, élményeik fűződhet a babákhoz, miközben, még ha nem is tudatosan, de valahol ott van a fejükben a játékbabáknak az a mi társadalmunkban betöltött feladata, hogy gyerekeink rajtuk gyakorolják a felelősségvállalást, a felnőtt szerepet. Mindezek az értékek ebben az egyszerű, hétköznapi tárgyban ütköznek. A darab történései arra készítetik a nézőt, hogy megvizsgálja ezeket az értékeket, és újraértékelje vagy éppen megszilárdítsa saját értékrendjét.

Hiány, űr (gap): Edward Bond nagyon tudatosan használja darabjaiban a hiányt, az űrt. Ennek célja ismét a képzelet mozgósítása, a néző bevonása a közös alkotás folyamatába. Félbeszakadt mondatok, megválaszolatlan kérdések, mozdulatlanság vagy némaság, mind azt a célt szolgálják, hogy a néző képzeletét használva maga egészítse ki, töltsen be az ott keletkező hiányt, űrt. A megfelelő drámai pilla-

natban majd hogyan nem kényszerítik a nézőt, hogy a figura helyére/helyébe képzelve magát magyarázatot találjon, hozzátegye a történethez, ami nincs ott.

Természetesen a fentiekben írtaknál jóval összetettebb Bond színházelmélete, és megvalósításához ennél sokkal több eszközt alkalmaz. Elsősorban azon elemeit próbáltam bemutatni, amelyek a legegységelműbben szolgálhatják a drámatanárok vagy színházi nevelési szakemberek által kitűzött célokat.

A továbbiakban a Big Brum színházi nevelési társulat két foglalkozásának részletes leírásával és elemzésével azt kísérlem meg bemutatni, hogy ezek az elméletek és eszközök miként működnek a gyakorlatban.

A lent-szoba (The Under Room)³

Ez az egész napos foglalkozás tizennégy éven felülieknek készült. Három részből áll: **1)** előadás előtti, az iskolai időbeosztástól függően 30-45 perces foglalkozásrészéből; **2)** rövid szünet után egy másfél órás előadásból és **3)** az ebédszünet utáni, megint az iskolai időbeli kötöttségektől függően másfél-két és fél óra közötti időtartamú fő foglalkozásból.

Az **előadás előtti foglalkozásrész** célja, hogy felkészítse a résztvevőket az előadásra. A bemutatkozás és a nap időbeosztásának tisztázása után néhány idegen nyelven – magyarul – elmondott mondattal rátérünk a nyelv vizsgálatára. Mit értünk, ha a szavakat nem? Hogy töltjük ki az ürt? A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen értékeket, milyen terhet cipelnek egyes szavak. A szóasszociációs körben az előadás szempontjából is fontos kifejezéseket használunk, és annak próbálunk utánajárni, hogy honnan erednek ezek a kapcsolatok, hogyan befolyásolja gondolkodásunkat a társadalom által a szavakhoz csatolt érték. Ezután áttérünk a tárgyakra. *Mi jut eszedbe, ha azt mondom, hogy kés?* Általában a kés különféle használati lehetőségeit említik a gyerekek: például konyhai eszköz vagy fegyver. Beszélünk arról, mitől függ, hogy mikor és miként használjuk ezt a tárgyat? Végül egy széket rakunk a kör közepére, és arra kérjük a gyerekeket, hogy használják azt. Miután többféle használati módot megnéztünk, azt a kérdést tesszük fel, hogy mikor használtuk mi a tárgyat és *mikor használt az minket?* A beszélgetés ezen része azt a kérdést járja körbe, hogy *a társadalom miként határozza meg a helyünket a világban a tárgyakon keresztül.* Gyakran előkerül: mintha a szék azt mondaná nekünk, hogy ülünk le. Ilyenkor megnézzük, hogy ki vagy mi az, aki/ami beszél hozzánk a széken keresztül. Izgalmas viták alakulnak ki, az egyszerű kiindulópontból gyakran filozófiai mélységekig jutva.

³ A darab és a foglalkozás angol címe ugyanúgy nem létező kifejezés, mint a magyar fordítás. A Bevandorló használja a helytelen kifejezést arra a pincére, ahol az egész darab játszódik. A pince tulajdonosa, Joan, azonnal kijavítja ezt a hibát. Az előadás szereplői mind másként használják a nyelvet és ez szorosán összekapcsolódik azzal, hogy miként próbálják ott-hon érezni magukat abban a társadalomban amiben élnek.

Ennek a foglalkozásrésznek az az elsődleges célja, hogy tudatosítsa a fiatalokban a nyelv és a tárgyak központi szerepét, ami nemcsak a színdarabban, hanem a körülöttünk lévő világ megismerésében is érvényes. Mindeközben az is nyilvánvalóvá válik, hogy milyen nézeteket képviselnek a darab középpontjában lévő kérdésekkel kapcsolatban a fiatalok. A *használat* fogalma egyébként végigmegegy a foglalkozáson. A szünet utáni darabot is mint eszközt kínáljuk a nézőknek, amit később közösen fogunk használni.

A **darab** 2077-ben játszódik egy lakás alatti pincében. A díszlet teljes egésze, a padlót is beleértve, cementszürke. A pince rendezői jobb oldalán hét lépcsőfok vezet fel egy ajtóhoz. A térben összesen egy szék és egy fekete fémdoboz van. A színpad bal hátsó sarkában, piros ingben és farmerben egy színész áll. A bevándorlót egy majdnem ember nagyságú, kitömött, fehér bábú képviseli. Az ő szövegét mondja, és néhány cselekvését eljátssza a hátul álló színész. A másik két szereplő a bábúhoz beszél.

Megpróbálom jelenetről jelenetre röviden összefoglalni a történetet.

1. Joan, munkából hazatérve, egy illegális bevándorlót talál a lakásában, akit azonnal levisz a pincéjébe és beleültet egy székbe. Megfenyegeti, hogy hívja a katonákat. A Bevándorló először pénzt kínál, majd elmondja, hogy tulajdonképpen már hagyott pénzt egy kis kék edény alatt a betört ablak kijavítására, amin keresztül bemászott a lakásba, hogy elrejtőzzön a katonák elől. A nő kérésére megmutatja a kést, amit mindig magánál hord. „Fegyver kell, ha utcán élsz és nincs iratod!“. Elmagyarázza, hogy ő miért olyan jó boltfosztogató, ezen a helyen ugyanis a bolti lopást átkeresztelték boltfosztogatásnak, amiért azonnal lelőhetnek a katonák. A nő ragaszkodik hozzá, hogy maradjon a pincéjében az idegen, amibe végül ő is beleegyeznek.

2. A Bevándorló és Joan arra várnak, hogy megérkezzen az emberkereskedő, aki átvinné a Bevándorlót „északra”, ahol könnyebb az élet. A Bevándorló közben elmeséli a történetét. A falujába katonák érkeztek, ő még csak tizenhárom éves volt. A házuk udvarán a fal elé állították a szüleit. Kést tettek a kezébe, azt mondták, ölje meg az egyiket. Válasszon. A fiú betüket lát maga előtt a földön, mintha egy könyv egyik lapján állna. Elmeséli miket mondott neki a könyv. „Aztán megtettem” mondja, „meglepően könnyű volt”. Csak később vette észre, hogy valaki megölte a másik szülőjét is. De valamire nem emlékszik, ott van a fejében, de nem emlékszik rá. Megszólal a kapucsengő. A nő próbálja megtudni, hogy melyik szülőt választotta. A Bevándorló nem mondja meg, inkább elmeséli, hogy ezután hét évig katona volt, ő is ölt, a holtak, akiket maga után hagyott, csak sötét foltok voltak a földön. Megérkezik az embercsempész, ellenőrzi a terepet. Átveszi a pénzt, lefotózza a bevándorlót és elmegy.

3. A doboz üresen fekszik az oldalán. Joan két-ségbeesve próbál magyarázatot találni arra, hogy hová tűnt a pénz. Faggatja a bevándorlót. Megérkezik Jack, az embercsempész. Ötvenezer euródollárt követel, hogy kifizesse a futárokat. Ha nem kapja meg, le fogja szűrni a Bevándorlót. Másnap reggelig ad időt a nőnek. Az embercsempész kettesben marad a Bevándorlóval. Jack elmeséli, hogy halálra rémült, amikor a Bevándorló az éjszaka elkezdett álmában, a saját nyelvén beszélni. „Elejtettem a lóvét! Négykézláb kellett mászkálnom, hogy összeszedjem!” mondja Jack. A Bevándorló megkérdezi Jacktől, hogy miért teszi azt, amit tesz? Két válaszkísérlet után végül azt feladja – szerinte ez hülye kérdés. Azt mondja a Bevándorlónak, hogy átviszi a határon, de ne kísértse a szerencsésjét. Miután kimegy, a hátul álló színész leveszi piros ingét és ráadja a bábura.

4. Joan nem kapott hitelt a banktól. Azt gondolja, hogy időre van szüksége, hogy megoldhassa a helyzetet. A Bevándorló megoszt vele néhány mondást, amit a nagyanyjától hallott. Megérkezik Jack, megmutatja nekik az iratokat, amelyeket a Bevándorlónak csináltatott. Mivel nem hajlandó több időt adni a pénz előkerítésére, a nő megfenyegeti, hogy beárulja a hadseregnél. „Én vagyok a hadsereg” mondja Jack, „legalábbis, egy szerény része. Ők adták az iratokat”. Kiderül, hogy a titkos útvonalak és az embercsempészet csupán mese, amit a hadsereg terjeszt, hogy félelemben tartsa az embereket. „Mindketten a markomban vagytok!” Segíthet a Bevándorlón, de Joan problémái igazából csak most kezdődnek. Felajánlja, hogy futtatja Joant az éjszakában, vagy különben holtan az árokban végzi. Miután kimegy, a színész a farmernadrágját is a bábura adja. Joan visszajön, azonnal el kell menekülniük innen, mondja. „Itt maradunk” feleli a Bevándorló. Kiveszi a kését és a bábun lévő ing zsebébe teszi.

5. Éjszaka. Joan zseblámpával a kezében lejön, hogy megbeszélje a menekülés tervét a Bevándorlóval. Ő álmában a saját nyelvén beszél. Joan megpróbálja felébreszteni, rázza, kiszedi a székéből, kiabál vele. A Bevándorló álmában kiabál. Ahogy elhalnak a szavai, Joan azt hiszi, hogy megölte. „Ha felébreszted az alvajárót, akár bele is halhat!” Miután a Bevándorló újra mond valamit álmában, Joan megnyugszik és bevallja neki bűneit. Elveszi tőle a kést, hogy ne tehesen kárt magában.

6. Az eddig hátul álló színész a székben ülve alszik. Joan figyel. Amikor felébred, a kését kezdi követelni. „Senki vagyok. Ha elfelejtem a múltam, egy múlt nélküli senki leszek. A kés az iratom magamhoz!” Jack megérkezik és a pénzt követeli. Kiakad a nőn, mert az nem hajlandó erőfeszítést tenni a pénz megszerzéséért. A Bevándorló Jack segítségét kéri, szerezze vissza neki a kést, amivel megölte az egyik szülőjét. Kiderül, hogy az anyját ölte meg. A nő arra kéri Jacket, hogy adja neki a bevándorlót. A Bevándorló megköszöni a nő kedvességét, és elmondja, hogy úgy döntött, hogy Jackkel megy el innen és nem

Joannal. Jacket ez az ajánlat teljesen kiborítja. Öröngését a Bevándorló állítja le, akinek eszébe jutott az, amire eddig nem emlékezett: amíg ő az anyját nézte, egy katona kivette a kést a kezéből és szíven szúrta vele az apját. „Most már jól vagyok. Még ma elindulunk!” mondja Jacknek, aki durván nekiesik Joannak, hogy megtalálja a kést. A Bevándorló azt mondja, most már nincs rá szüksége, ha mégis előkerülne a kés, ajánlja fel Jack valami jótékonyági intézménynek. Jack elmegy. Joan lehoz egy kabátot és kalapot a Bevándorlónak, nem akarja elhinni, hogy az nem hajlandó vele menni. „Vedd fel a kabátot! Én fenn várlak!” mondja és kimegy. A színész leveszi a bábúról az inget és nadrágot, felöltözik és visszaáll a színpad hátsó sarkába.

7. Joan zseblámpával a kezében ismét lejön a pincébe. Felzaklatja magát, mert a Bevándorló ismét nincs magánál. Elkezd a lépcsőket számolni, hogy megnyugtassa magát. Eközben rájön, hogy a Bevándorló ellopta az egyik lépcsőfokot. Mivel az nem tesz vallomást, leszúrja azzal a késsel, amit korábban elvett tőle. A Bevándorlót teljesen összekaszabolja. Megpihen a székben, majd elkezd keresni az emberi maradványokban a „Bevándorló gonoszságát”. Eközben feldönti a széket. A Bevándorló testének egy részét a dobozba gyömöszöli és elmegy. A bábú belsejében lévő hosszúkás, sárga habgumi-darabokkal van tele a színpad.

8. Jack visszajön. Nem tudja miért is jött vissza igazából. Amikor meglátja, hogy a nő mit művelt, megkönnyebbül: sokkal egyszerűbb egy halottal „tárgyalni”. Felállítja az eldölt széket, kiborítja a doboz tartalmát, majd véletlenül belerúg a maradványok közt fekvő késbe. Zsebre vágja és elmegy.

9. A színész hátulról előresétál a maradványok közé. Körbenéz. Egy szót ismételtet a saját nyelvén.

Az előadást ebédszünet követi. Az együtt töltött nap utolsó szakaszában az előadás tartalmát vizsgáljuk.

Az **előadást követő foglalkozásrészben** a fiatalokat félkörben a színpad köré ültetjük. Azt kérjük tőlük, hogy akinek van kedve, az lépjen be a térbe és írja le a többiek számára, hogy mit lát. Ezzel egyrészt visszahozzuk a résztvevőket az előadáshoz, másrészt, fizikailag is, új nézőpontot kínálunk a történésekre. Ezután arra a kérdésre⁴ keressük a választ, hogy mi halt meg ebben a pincében? A fiatalok által kínált vá-

⁴ A Big Brum színészeinek drámatanári munkájáról a következőket írta Hajós Zsuzsa drámatanárnő, miután több napon át figyelemmel követte a társulat munkáját. „A drámatanárok az egész csoportos munkában is aktívan vesznek részt, nemcsak kérdeznek, hanem, ha valami eszükbe jut, vagy továbbgondolhatónak érzik valamely gyerek reakcióját, állítanak is, sőt, néha maguk is válaszolnak a foglalkozásvezető kérdéseire.

Nem ritkán adódik olyan válasz vagy felvetés a gyerekek részéről, ami még a tanároknak is újat vagy mást mond, mint amit már végiggondoltak, ilyenkor (és más izgalmas megszólalás esetén is) a foglalkozásvezető munkaformát vált, de legalábbis e hozzászólásokra építi a további munkát. Minden esetben a megértés mélyítése felé terel.”

laszokat összegezve, csomagolópapírra írva elhelyezük a pincében. Fokozatosan a csoport gondolatai, értelmezései is a történet helyszínének, Bond kifejezésével élve terepének, a részévé válnak. Folyamatosan épül az, amit együtt vizsgálunk. Az eddigi reakciókból és a reggeli foglalkozásrészéből kiindulva a foglalkozásvezető olyan irányba viszi tovább innen a közös kutakodást, ami a résztvevőket legjobban érdeklő kérdéseket veszi, állítja a középpontba. Minden esetben valamelyik tárgyhoz kapcsoljuk a vizsgálatot. Többnyire a késsel kezdünk, megnézzük egy pillanatot az előadásból, amikor Joan a késsel a maradványok között turkál: a „Bevándorló gonoszágát” keresi. Hogy használja a kést? Vajon használja-e őt a kés itt? Mit mondana a kés neki?

Ha az idő engedi, megnézzük, hogy a Bevándorló hogyan használja a kést. Tablóban megjelenítjük, amit lát, amikor a kését tisztítja. És azt a kérdést is felvetjük, hogy mi volt a késben, mielőtt az lekerült ebbe a pincébe?

Behozunk a térbe egy ép bábú, amit Joan kardigánjába öltöztetünk. Hogyan használja ő a ruháit? A további vizsgálat tárgyát az képezi, hogy mi az, ami a ruha alatt van, mit rejt. Ezeket a dolgokat sárga szivacsdarabkákra írva helyezik el a fiatalok a bábun. Célunk az, hogy lehetőleg mindezt mind a három szereplővel végigcsináljuk, de természetesen ez a rendelkezésünkre álló időtől és a csoport érdeklődésének irányától függ.

A foglalkozás következő szakaszában megnézzük Joan és a Bevándorló első találkozását. Ehhez természetesen meg kell alkotnunk azt a lakást, amiből lehozza, és azt a világot, amiből a Bevándorló menekül, amiből Joan bevásárlószatyrokkal a kezében hazatér. Vagy kis csoportokra szétválván a három szereplőn dolgozunk a találkozás előtti pillanatig, amit aztán egész csoportban, a fiatalok által mozgatott bábukkal nézünk meg. Vagy rövid egész csoportos egyeztetés után játsszuk el a találkozást.

A foglalkozás központi kis csoportos szakaszában azt vizsgáljuk, hogy az előadás melyik pillanatában érzik a szereplők a leginkább otthon magukat – önmagukban. Természetesen ehhez annak kell utánajárni, hogy mitől érzi valaki magát otthon önmagában. A vizsgálathoz a szereplők bábuit és a tárgyakat használjuk. A pillanat eljátszásán és a létrejövő színházi pillanat vizsgálatán keresztül próbálunk választ találni a kérdéseinkre.

Miután a csoportok megosztják a többiekkel munkájuk eredményét, a bábukat és a tárgyakat a résztvevők iránymutatását követve elhelyezzük a térben. Zárásként azt kérjük a fiataloktól, hogy egyesével helyezék el önmagukat, ma 2005-ben, ennek a közös vizsgálódással töltött napnak a végén, ebben a lent-szobában.

A foglalkozás elsősorban nem attól politikus, hogy felveti a bevándorlás kérdését, ami egyébként állandó témája az angliai pártpolitikai csatározásoknak, hanem attól, hogy azt a kérdést veti fel: mi mitől érez-

ük magunkat otthon a világban. Ez olyan probléma, amely alapvetően meghatározza a világhoz való viszonyunkat, és ezzel egy időben rendkívül személyes, az adott korosztály számára különösen releváns kérdés. Azért lehet Bond színházát egy teljes napos foglalkozás középpontjába állítani, mert úgy mutatja be szereplőit, hogy mindegyik tartalmaz valamennyit belőlünk, nézőkből, mindegyiküket meg lehet érteni. És ha megpróbáljuk megérteni, hogy abban a jövőbeni világban miként hatnak az emberekre a körülöttük lévő tárgyak, emberek, események, akkor saját környezetünkkel kapcsolatban is elkezdünk kérdéseket felvetni, elkezdünk tenni annak érdekében, hogy olyan világ legyen körülöttünk, amiben otthon érezzük magunkat.

Más korosztályokkal egészen más formákat alkalmazva dolgozik a Big Brum. 2005 februárjától júliusáig jártuk a birminghami iskolákat a Separation Wall (Az elválasztó fal) című foglalkozással.

Az elválasztó fal

Ez a félnapos, 9-12 év közöttieknek szóló foglalkozás az embereket szabadságukban fizikailag és pszichikailag korlátozó falakat vizsgálata. A témát az Izrael által épített „biztonsági fal” adta. Történelmünkben számos olyan fal szerepel, amely egész népcsoportokat, nemzeteket, vallási közösségeket büntet szabadságuk, alapvető jogaik korlátozásával. Egy ilyen közösségről szolt ez a kétórás játék.

A hathetes próbaidőszakot elméleti kérdések vizsgálatával kezdtük. Milyen módon tudjuk a leghatékonyabb elősegíteni a résztvevők tanulását a saját életünkben, és gondolkodásunkban jelenlévő falakról? Milyen típusú részvételi mód segíti elő legjobban ezt a tanulást? Milyen színházi elemek alkalmazhatóak a felkínált gondolatok igazi tartalmának és következményeinek vizsgálatára?

Végül egy olyan foglalkozást hoztunk létre, melyben a gyerekek javarészt szerepben vettek részt, a színészekkel együtt, belülről írhatták a történetet, és így saját maguk határozhatták meg tanulásuk irányát.

A foglalkozást mindig a csoport osztálytermében kezdtük. Ez alkalmat kínált arra, hogy feltérképezzük a csoport állapotát, és hogy kapcsolódhassunk hétköznapi iskolai létezésükhöz. Egyébként megdöbbentő, hogy mennyi mindent elárul osztályközösségről és tanárról egyaránt az osztálytermek falán lévő dekoráció. A gyerekekkel arról beszélgettünk, hogy érzik magukat, mik azok a dolgok, amik érdeklik őket, mi az, amit unalmasnak találnak. Mielőtt átmentünk a játékunk helyszínéül szolgáló nagyterembe, elmondtuk, hogy játékunk egy falról szolt.

A nagyteremben egy kiszáradt, megkeményedett földdarabra emlékeztető szőnyegen álló fal fogadta a gyerekeket. A téglafal színe halványsárgás, zöldes volt, egy régi katonai tábor falára emlékeztetett. A festékből képek bukkantak elő, ezek között volt újságkivágás, gyerekkönyv illusztráció, gyermekarcok,

írások, térképek. De ezek mind benne voltak a falban, részét képezték. A fal tetején szögesdrót húzódott. Megálltunk a szőnyeg szélén és a foglalkozásvezető megkérdezte a gyerekeket, hogy mit látnak. Igyekezünk nem elmenni történet kitalálása felé, inkább a részletek megfigyelése felé irányítottuk a játszóknak figyelmét. Lassan elindult egy zene, amiben a történetünkhöz kapcsolódó zajok, mondatfoszlányok voltak. A foglalkozásvezető mesélni kezdett: *Nagyanyáink korában gyönyörű táj zöldelt itt. Békésen éldegeltünk. Aztán egyszer emberek érkeztek messziről, fáradtak, elcsigázottak voltak. Vízzel, kenyérral kínáltuk őket, de aztán egyre többen lettek. Kevés lett a víz, a hely, az emberek összeverekedtek miatta. Aztán egyszer csak elapadt a folyó. Kiderült, hogy odafenn új medret ástak neki, elterelték. Amikor mi feldühödünk ezen, elkezdtek ezt a falat építeni. De ez nem állította meg az embereket, átmásztak rajta. Szögesdrót került rá. Őrtornyok épültek a túloldalon, katonák lesték mozgásunkat éjjel-nappal. De még mindig ide jöttek az emberek, próbálták átmenni, mert ott jobb az élet. És akkor egy vonalat festettek a mi oldalunkra, aki azon átlép, azt lelövik a túloldalról. De nagy baj van mostanában! A gyerekek nem bírnak nyugton maradni. Ide járnak a fal tövébe játszani.*

A gyerekek említésénél a másik két színész felveszi jelzésszerű jelmezét és gyerekként belép a játéktérre. *A gyermekeim*, mondja a foglalkozásvezető, *Ben és Zak. Már megint ott vannak, nem értem, minek mennek folyton oda!* Az osztály néhány percig figyel a játszó gyerekeket, míg az egyik rá nem lép a vonalra. Ekkor megszólal a túloldalról a hangosbeszélő: *El a vonaltól! A vonalra lépni tilos!* A két fiú elfut. A résztvevők elmagyarázzák az anyának, hogy miért mennek a gyerekek a falhoz. A foglalkozásvezető a megszólításokkal, a nyelven keresztül elkezd a gyerekek szerepét építeni. Ők is mind szülők lesznek ebben a játékban, a fal ezen oldalán élő közösség tagjai. A csoporttól függően változtattuk a szerepbeléptetés módját. Volt olyan csoport, amelyiknek nem volt szüksége sokkal többre, a kérdéseken keresztül lehetett vonni őket a játékba. Más osztályoknál megálltunk megbeszélni, hogy milyen félelmei lehetnek itt a szülőknek, mi okozza a legnagyobb problémát nekik. A turné későbbi szakaszában más módját választottuk a szerepbeléptetésnek. A beszélgetésben még saját maguként magyaráztak az anyának. Majd tablót készítettünk a falnál lévő többi gyerekről. Ezeknek a gyerekeknek a szüleiként léptettük őket szerepbe. Ha az idő engedte, mindenki készített magának egy igazolványt, rajzolt magáról képet, beírta a nevét, gyerekeinek számát. A foglalkozásvezető elmondta, hogy a szülők minden nap átjárnak a fal túloldalára dolgozni, gyárakba, földekre. Hajnalban mehetnek át a kapun, csoportosan, ahonnan aztán elszállítják őket munkahelyeikre. Miután mindenki eldöntötte, hogy hol dolgozik, egész csoportos tablót készítettünk a fal melletti sorban állásról. A tablóból jelenetet indítottunk – ebben megjelent vagy a túloldalról hangszórón keresztül átszólt nekünk egy katona, aki elmondta, hogy

a gyerekek az elmúlt este újra problémákat okoztak. Egy katona súlyosan megsérült. Addig nem engedik át a szülőket dolgozni, amíg nem rendszabályozzák meg saját gyermekeiket. Ez természetesen azt is jelentette, hogy nem tudunk ételt venni.

Az egész csoportos improvizáció folytatásában az anya elmondta: sejteti, hogy a nagyobbik fia lehet a probléma egyik okozója, és szeretné megmutatni a többi szülőnek, hogy mi történt két nappal ezelőtt náluk, amikor utoljára látta a fiát.

A színházi jelenetben a két fiút láttuk szegényes otthonunkban. A kisebbik egy kanállal és egy székkel katonásdit játszik, míg az idősebb egy törött rádiót akar megszólaltatni. A kisebbik hatástalanít egy bombát – az egyetlen bögre a lakásban, amit a nagyobbik távirányítóval – a törött rádió, felrobbant. Ekkor érkezik haza az anya, a lakásban óriási a felfordulás. Letolja a fiúkat, akik gyorsan rendet raknak. Négy tányér kerül az asztalra. Az anya előveszi a meglepetést, egy paradicsomot, amit felvág és elkezdenek enni. A nagyobbik fiú a bögréért nyúl, hogy vizet hozzon magának, de az anya megállítja. *Elfogyott a víz, nem tudtam ma többet szerezni.* A fiú visszaül. Eltolja magától a tányérját, felkapja az üres tányér melletti kanalat, és kirohan a lakásból. A kisfiú elindul, hogy utána menjen, de az anya elkapja a kezét és visszaülteti.

Az anya kilép a jelenetből és a többi szülő segítségét kéri. *Nem tudom mi történt a gyermekeinkkel. Mi bújt a gyermekeinkbe?* Szerepben értelmezik a fiúk viselkedését, majd az anya azt javasolja, hogy hívjanak össze egy gyűlést.

Szerepen kívül megállapodunk, hogy hol tartják a gyűlést, milyen rituáléval, milyen mondatokkal nyitják meg? Hogy teszik lehetővé, hogy mindenki szóhoz jusson?

A gyűlésen természetesen azzal foglalkozunk, hogy mit tegyünk a gyermekeinkkel. Az ötletek gyűjtése után megpróbálunk minél előbb dűlőre jutni, hogy mit próbáljunk ki a gyakorlatban. Innen a foglalkozás minden egyes alkalommal más és más irányba ment. A cél az volt, hogy a felajánlott ötletek mögötti értékeket vizsgáljuk, azokra reflektáljunk. Ha például azt mondják, hogy zárjuk be a gyerekeket a lakásokba, akkor színházi jelenetben megnézzük azt, hogy ez mit eredményez Bennél, a kisebbik fiúnál. Egy alkalommal arra jutottak a szülők, hogy képezzünk katonákat a gyermekeinkből. Amikor aztán a falnál zajló kiképzés során hangosbemondón figyelmeztették a gyerekeket a fal környékének elhagyására, a hangadó felnőttet játszó gyerek megpróbálta elvinni onnan a két fiút, de ez nem sikerült és lövéseket adtak le a gyerekekre a túloldalról. Az addigra kicsit távolabb húzódó felnőtt visszarohant a fiúkhoz és saját testével próbálta felfogni a golyókat – ezzel a cselekedetével is kimutatva a szerepben kinyilvánított értékekben rejlő ellentmondásokat.

Rendkívül fontos szerepe volt játékunkban a reflexiónak. Ennek sokféle formáját alkalmaztuk a program során. Egyfelől magától értetődő volt, hogy reflektál-

ni lehet az ötletekre a játékon belülről, a színészek által felvett szerepek segítségével. Mi is a közösség tagjait játszottuk, elmondhattuk, hogy figuráink mit gondolnak a felkínált lehetőségekről vagy mi is ajánlhattunk ötleteket. Emellett használtunk gondolatkövetést, melyben a közösség felé képviselt álláspont és a személyes értékek ütközhetnek. Vagy megkérdeztük a gyerekeket, hogy ők mit gondolnak arról, amit a figurájuk mond, nyilván a szerep által képviselt és a személyes értékeiket ütköztetve. Gyakran alkalmaztunk egy sajátos munkaformát. Ennek során a térben megjelenítettük és megneveztük a közösségen belüli láthatatlan falakat: akár ott, a gyűléstermünkben vagy a családi otthonban, miután megnéztük, hogy mi történt anya és gyermekei között.

A cselekmény előremozdításához jó néhányszor új szerepeket hoztunk be. Különösen hasznos volt, amikor a túloldalról a mi oldalunkra áttévedt gyerek szerepét vittük be. Mit kezdünk ezzel a gyerekekkel? Ez igazi próbája volt a közösség értékrendjének.

A történet lezárásához általában a családdhoz tértünk vissza. Nyilvánvaló, hogy nem tudjuk ezt a problémát megoldani, a történet nem ért a végéhez, de megnéztük, hogy mindaz, ami történt, mit tett a családdal. A gyerekekkel egyesével elhelyeztettük a tárgyakat a szobában, majd jelenetet rögtönöztünk az anya és gyermeke vagy gyermekei között. Színészként a jelenetben az volt a cél, hogy a játszóik által kreált környezetet olvasva azt a családi viszonyokban visszatükrözzük és reflektáljunk a közösen alakított történetre.

Záró feladatként elhelyeztük történetünk főbb szereplőit az adott térben egy állóképben – itt természetesen a gyerekek jelenítették meg ezeket a szerepeket és határozták meg, hogy mit tesznek éppen. Azt kértük az osztálytól, hogy egyesével menjenek oda ahhoz a tárgyhoz vagy szereplőhöz, akiről, amiről többet szeretnének megtudni, és tegyék fel kérdéseiket. Ezeket a kérdéseket összeírtuk és átadtuk az osztályt kísérő tanárnak, hogy folytathassa a közös gondolkodást a résztvevőkkel.

A foglalkozással sikerült olyan fiktív környezetet teremteni, amelyben a résztvevők szerepben, ezzel együtt biztonságban hozhatták be és vizsgálhatták meg a szüleik, illetve szélesebb környezetük értékeit. A szélsőséges helyzet lehetővé tette, hogy ezeket igazi tűzpróbának vessük alá. A Bond-féle színház *terepét* próbáltuk létrehozni, és abba beléptetni játszótársainkat. A tárgyakat igyekeztünk kulcsponthozként használni, elsősorban a színházi jelenetekben – ezekkel a jelentés újabb rétegeit nyithatjuk meg. Fontosnak tartottuk, hogy ne ítélkezzünk az ötletek fölött, hanem olyan konkrét emberi helyzeteket próbáljunk teremteni, ahol ezeket minél több irányból lehet

megvizsgálni, természetesen nem csak kívülről, intellektuális szinten, hanem belülről, megélve.

A foglalkozás nyitottsága természetesen nagy terhet rótt a foglalkozásvezetőre, de egyben rendkívüli tanulási lehetőséget biztosított – a társulat számára is.

Összegezve: Megpróbáltam ebben az írásban bemutatni egy angliai színházi nevelési társulat, a Big Brum Theatre in Education Company munkáját. Edward Bonddal kialakított különleges kapcsolatuk új lehetőségeket kínált színházi és drámás tevékenységükben egyaránt. Ezekre hoztam példákat a két leírt foglalkozásban. Hogyan ismerhetjük meg minél behatóbban a minket körülvevő világot és önmagunkat? Milyen problémákról gondolkodunk együtt? Milyen szeletet kínálunk fel a világból vizsgálatra munkánk során? Minden alkotó ember, minden pedagógus munkájának alapvető kérdései ezek. Remélem, hogy a cikkben felhozott példák, a bemutatott elméletek új gondolkodási teret nyitnak a hazai szakemberek számára is.

Bibliográfia

1. Cooper, Chris (2005) *Edward Bond and the Big Brum plays*, In. *Edward Bond and the dramatic child*, Ed. Davis, David. Trentham Books: Stoke on Trent
2. Bond, Edward (1994) The importance of Belgrade TIE, In SCYPT Journal 27, pp 36-38.

A lent-szoba

Írta: Edward Bond

Szereplők:

Joan	Joanne Underwood
Jack	Richard Holmes
Bábú	Bethlenfalvy Ádám

Foglalkozásvezető:

első rész:	Bethlenfalvy Ádám
második rész:	Richard Holmes

Díszlet, jelmeztervező: Ceri Townsend

Rendezte: Chris Cooper

Az elválasztó fal

Színész/drámatanárok:

Joanne Underwood
Bethlenfalvy Ádám
Richard Holmes

Foglalkozásvezető: Joanne Underwood

Díszlet, jelmeztervező: Ceri Townsend

Rendező: Chris Cooper

A Big Brum honlapja: www.bigbrum.org.uk



Edward Bond Anglia talán legvitatóbb kortárs drámaírója. Darabjaiban szélsőséges emberi helyzeteken keresztül vizsgálja társadalmunk, és az azt alkotó egyének értékrendszerét. Véleménye szerint minden igazi dráma közép-pontjában az igazságosság kérdésköre áll. Bond nem csak darabokat ír, hanem komoly színházelméleti munkát is folytat. Azt állítja, hogy a mai világban olyan színházra van szükség, amely egyszerre hat az emberi értelemre és a képzeletre. Ezzel továbblép Brecht elidegenítő effektusán és új irányba viszi a politikai színházat. Az utóbbi évtizedben többnyire fiatalok számára írt darabokat. Ezt azzal indokolja, hogy a világot az önpusztítás felé haladó útján csak a megértés kultúrájának terjedésével lehet megállítani. Ha megértjük magunkat a világban. Fiataloknak írt darabjai ezt a célt szolgálják. A megértés, Bond szerint, szükségszerűen cselekvéshez vezet.

A színházi nevelési társulatoknak a hetvenes-nyolcvanas években felépült hálózatát az ország egyik legfontosabb intézményének tartotta, a társulatok megszüntetése ellen következetesen tiltakozott. Színházi elmélete és darabjai vitákat váltanak ki színházi szakemberek és drámapedagógusok között egyaránt, mert alapjaiban kérdőjelezi meg azt, hogy milyen értékeket tartunk fontosnak a társadalomban, és hogy milyen kérdéseket tegyünk fel fiataljainknak.

Üzenet a színházi nevelési évfordulóra

Warwick Art Centre, 2005. november 19.

Sajnálom, hogy nem lehetek ott az ünnepségen. Megfelelő mértékem van rá. Két darabomat felvették a francia érettségi témái közé a következő három évre és az ezzel kapcsolatos tennivalók kötnék le. Fiatalok számára írt darabjaim közül ez volt az első kettő.

A színházi nevelés befolyásának terjedése megállíthatatlan, mert a TIE-ra szükség van. Megállíthatatlan, de mégis küzdelmes. Két éve részt vettem az NATD¹ éves konferenciáján. Bámulatba ejtett, hogy mennyi dramatikusan erős és milyen kreatív intelligencia gyűlt ott össze egy szűk teremben. Úgy éreztem, hogy a nap próbál felkelni a láthatáron – de valami mégis igyekszik visszatartani... Bámulatos, hogy milyen keveset tudunk az emberi *én*-ről. Mai világunkban tudásunk nagy részét a három R segítségével nyerjük: reakció, redukció, (repression) elnyomás. Ezek ugyanolyan anyag és opportunista megközelítések, mint a múlt ideológiái. Óriási kérdések maradtak megválaszolatlanul. Mikor alakítja át magát az agy ésszé?

A gyerekek előbb tanulnak meg játszani, mint dolgozni. Vajon a munka egyszerűen kitörli a játékot? Mi a viszonya a nézők tömegeit szórakoztató sportoknak a játékhoz? – nem a kéz nélküli emberek hadonászásai ezek?

Egy gyereknek megtaníthatod az ábécét. Azért mert rámutathatsz a betűkre. Nem taníthatod meg arra, hogy miként rakja össze képzeletében a betűket szavakká. Egy pillanat alatt rájöhetünk arra, hogy miért nem. Azért, mert a hiányra kellene rámutatnod. C.I.C.A. nem jelent ci-

cát – a cicát *helyettesíti*. A cica nem jelent C.I.C.A.-t – a cica semmit sem *jelent*. A kettőt összetársítani alkotó tevékenység. Csak azért lehetséges, mert a gyerek előbb tanul meg játszani, mint dolgozni. Minden fontos emberi kérdésben – az emberség kérdéseiben – csak hazugságokat taníthatunk. Iskolába küldjük gyermekeinket, ahol megtanulják, hogy a C.I.C.A. kutyát jelent. Ezt az igazságot a média nap mint nap megerősíti. De, mint ti is tudjátok, demokráciában élünk. Így a média felelősséget érez azért, hogy vitát kezdeményezzen: vajon a C.I.C.A. kutyát jelent-e vagy kakast? Így gyakorolják a szabad gondolkodás jogát. Én együtt érzek velük és problémáikkal. A kutya és a kakas azonos betűvel kezdődnek. A médiában senki nem olvas el két betűnél többet egy szóból. Ezért van az, hogy a reklámokban használt leggyakoribb szó az „Oo!”. De most már hagyom a médiát és visszatérek a civilizációhoz.

Amikor valamelyik alapvető emberi problémával foglalkozol – ennél fontosabb feladat nincs is –, akkor a probléma közegét kell pontosan meghatároznod – és aztán az emberi elmét kell résztvevővé tenned. Komolyan fog részt venni, mert játszani tanult. Vagyis kreativitást. Az alapvetően komoly kérdések a kis dolgokban is megjelennek, nemcsak a nagyokban. Tulajdonképpen minden, ami emberi, az alapvető. A kreativitás első cselekedete az – és itt a nyelv cserben hagy –, amikor az agy ésszé változtatja magát. Az én megalkotása az első alkotó tevékenység. Mi teremtjük meg saját őseinket is. A dráma nem „hab a tortán”. Emberségünk alapja. Ez a gondolat nem reduktív vagy transzcendentális. Csak akkor gondoljuk róla, hogy az, ha nem tanultuk meg a minket is magában foglaló materiális valóság sokoldalúságát. Meg kell értenünk képzeletünk logikáját, az emberség logikáját és a dráma logikáját. Különböző olyanok vagyunk, mint a hajó aljára tapadt puhatestű. Minél jobban rátapadunk, annál valószínűbb, hogy arra visz a hajó, amerre ő akar menni. Tehát rosszul használjuk energiáinkat. Ezért szükséges megértenünk a dráma alapvetően radikális természetét.

Nos, ez mind száraz és egyértelmű. Tegnap este tudtam, hogy kora reggel ezt a levelet meg kell írnom. De mit? Szerencsére álmodtam egy történetet. Befejezetlen, és elképzelhető, hogy használhatatlan lesz számotokra. Gondoltam, azért mégis megosztom veletek. Ajándék az ünnepségre. Talán tudtok vele kezdeni valamit.

JEGYZETEK EGY TÖRTÉNETHEZ

Egy gyerek egy ajtóval találta szemben magát. Kopogtatott. Az ajtó azt mondta, juj, ez fáj. A gyerek azt mondta, nyílj ki, át akarok menni. A gyerek újra kopogtatott. Az ajtó azt mondta, kegyetlen vagy, és ha még egyszer megütsz, biztosan nem fogok kinyílni. Arra járt egy kedves ember. A kedves ember egy kulcsot adott neki. A gyerek visszafordult az ajtó felé, és megpróbálta beletenni a kulcsot. Az ajtón nem volt zár. A gyerek visszafordult a kedves emberhez. A kedves ember már továbbment, hogy máshoz legyen kedves. Ilyenek a kedves emberek. A gyerek megkaparta az ajtót a kulccsal. Az ajtó felsírt. Így a gyerek magába dőfte a kulcsot. Vértett. Ekkor az ajtó túlfelőlén megszólalt egy hang, nyisd ki az ajtót, át akarok menni.

A folytatásra nem emlékszem. Sajnálom – rátok hagyom a legnehezebb részt. Így legalább otthon érzitek magatokat.

Edward Bond
(2005. november 17.)

¹ National Association for the Teaching of Drama: az egyik országos drámapedagógiai egyesület Angliában.

A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat

Szitó Imre

A drámajáték erőterében kibontakozó tanulási környezet sok tekintetben különbözik a hagyományos pedagógiai gyakorlat által kialakított keretektől, ezért a gyerekekre gyakorolt személyiségformáló hatása is egészen más. A drámajáték eszközrendszere olyan feltételeket teremt a gyerekek és serdülők számára, melynek során az élmények átélése, feldolgozása és a gondolkodásmód változása az alternatív pedagógiákra jellemző módon alakul. A drámajáték és a hagyományos pedagógia közti különbség olyan jelenségekben válik szembetűnővé, mint a következők: Miként történik a fogalmak jelentésének kidolgozása és a gondolkodás fejlesztése? Milyen tanári kezdeményezések hoznak létre motivált viselkedést? Hogyan valósul meg a kortársak bevonása? Szerepet kap-e a fejlesztésben az egyediség?

Gyermekközpontú tanulás a drámajáték felségterületein

A drámajáték pedagógiai karakterének sajátosságai akkor válnak nyilvánvalóvá, ha összehasonlítjuk a hagyományos pedagógiával. (1)

Fogalomelsajátítás – Tradicionális pedagógiai keretek között egy fogalom megismertetéséhez a tanár adja a definíciót, ezt követik a példák. Az ismeretszerzés folyamata deduktív, az absztrakttól a konkrét, az általánostól az egyedi felé halad. Ritkábban fordul elő, pl. történelem órán, hogy a tanár történelmi dokumentumokból részleteket tár a diákok elé és ennek alapján kéri a kor jellemzését. Ilyenkor már másfajta gondolati erőfeszítésre van szükség, de még inkább akkor, ha a gyerekek a drámajáték nyelvezete révén szereznek tapasztalatot e korszakról úgy, hogy tablóval vagy szituáció eljátszásával jelenítik meg azt. Ez az eszközrendszer az elvont ismeretátadással szemben a tapasztalati tanulásra támaszkodik úgy, hogy a kommunikációhoz a mozgást, az érzelmeket és a kötetlenebb beszélt nyelvet használja fel. A gyermek felfedezi az összefüggéseket, a konkrét átélés révén elvonatkoztat, maga konstruálja a szabályt, az összefüggést, az elvont fogalmat, induktív gondolatmenettel hoz létre új ismeretet. A Legyek Ura történetet feldolgozó Impulzus-táborokban a törvényírás pl. ilyen konstruktív fogalomkialakítást lehetővé tevő mozzanat a szigetlakók életében. (2)

Gondolkodásfejlesztés – A gondolkodás úgy fejlődik a hagyományos iskolai kontextusban, hogy az idő legnagyobb részét a jó megoldások keresése tölti ki. A tanár mintapéldát old meg, vázlatot ír vagy kivetít, felhívja a figyelmet arra, mi a lényeges, biztatja a gyerekeket, hogy minél kevesebb hibával érjenek el jó eredményt. A drámajátékban a résztvevők egy-egy problémára alternatív megoldásokat keresnek. A játékvezető facilitálja a problémamegoldás folyamatát. A probléma megoldása többféle útvonalon érhető el és a megoldás/megoldások keresésének lehetősége ébreszti fel a saját gondolatok megteremtésének és vállalásának élményét. Ennek során a hibázások nem szégyenletes, rejtegetni való eseményeknek minősülnek, inkább valamilyen új megoldás irányába mutató próbálkozásnak tetszenek, a gondolkodási folyamat természetes és elengedhetetlen részét képezik, önállóságot jelenítenek meg.

Motiváció – A motiválás is eltérően alakul a két helyzetben. A hagyományos iskolai oktatás olyan hiédelmekre épül, amely a motiválásban a külső szabályozás elsőbbségét hangsúlyozza. A pedagógusok abból indulnak ki, hogy az iskola kötelező a tanulóknak, várható tehát, hogy motivációs nehézségek lesznek. A diákok passzív résztvevők, akiknek ha nem mondják meg pontosan, mit kell tenniük, nem képesek egyedül dolgozni és semmilyen érdemlegeset nem lehet velük elérni. A tanár felelőssége, hogy értékelje a tanulók tanulmányi teljesítményét. A fontos üzenetek a verbális kommunikációs csatornán át érkeznek, a nonverbális csatorna által közvetített érzelmeket ajánlatos féken tartani, elrejtteni, mert akadályozzák a figyelmet, az ismeretek feldolgozásában fékezik a haladást. A tanulóközpontú irányzatok, így a drámajáték esetében is másfajta előfeltevések alapján történik a motiválás. E nézőpont szerint a diákok elveszítik motiváltságukat az iskolában, ha mindent előre megemésztve kapnak, ezért olyan problémákat vetnek fel, amelyekre nincsen előre megadva egy biztos válasz. Az emberi élet problémahelyzeteire egy-egy drámában adott válaszok is csupán részei a lehetőségek tárházának. A tanulás sikeresebb lesz, ha a gyerekek maguk kezdeményeznek. Van olyan szegmense a feladatoknak, amelyet választani lehet. A mozgás, a nonverbalitás és a nyílt érzelmekifejezések a megnyilatkozások elengedhetetlen részét képezik.

Kortársak – A társak jelenléte, közreműködése eltérő szerepet tölt be a kétféle pedagógiai rendszerben. A tradicionális környezetben, ha a tanítási óra alatt a gyerekek egymással beszélgetnek, az órát zava-

ró viselkedésnek minősülhet. Felelésnél a sűgás és a puskázás megakadályozása vagy leleplezése válhat szükségessé, mert a gyerekek egy olyan rendszer részei, amelynek működése a tanári irányításra támaszkodó egyéni tevékenységek sorozatára épül, amelyben a gyerekek közti együttműködés inkább deviáció, nem pedig támasza a tanulási folyamatnak. A drámajátékokra épülő foglalkozásokon azonban a gyerekek sokat tanulnak egymástól, amikor egymásnak magyaráznak dolgokat, amikor modellt nyújtanak egymás számára és látják, hogyan lehet viselkedni életproblémákat tartalmazó helyzetekben. Amikor a gyerekek egymással beszélnek meg a felvetett témákat, akkor megtanulnak különböző nézőpontokat felvenni és mélyebb belátásra tesznek szert.

Egyediség – A hagyományos iskolákban a fejlődés homogenizált, az eltérő képességű, haladási tempójú gyerekeknek csoportjukkal együtt kell haladni, gyakran azonos feladatokat kell ugyanabban az időben megoldani, melyekre általában egy vagy korlátozott számú jó válasz van. A drámajáték során a gyerekek eltérő szerepeket töltenek be ugyanabban az időben, melyek kivitelezéséhez eltérő komplexitású készségek szükségesek, ennek következtében különböző fejlettségi szintű mozgásos, verbális, társas készségeket jeleníthetnek meg.

A változás létrehozása

Mérések és hatásvizsgálat igazolja, hogy a drámajáték intenzív hatást gyakorol viszonylag szűk időtartam alatt a gyerekek attitűdjére, gondolkodásmódjára. (3,4) Megkísérlem fogalmakkal nyomon követni, milyen módon hoz létre változást a személyiség mélyebb rétegeiben a drámajátékokban való részvétel. Elemzésem arra épül, hogy a pszichoterápiában résztvevő személy saját élményfeldolgozásában korrekatív emocionális tapasztalatra tesz szert. (5,6) Alexander és French elemzése szerint ez a tapasztalat úgy jöhet létre, hogy a verbális pszichoterápiában a személy előbb elvállalja az őt traumatizáló élmény szavakba öntését, a vele járó érzelmi állapotok, gondolatok, értékítéletek, töprengések kimondását. Mindezt kis adagokban és olyan biztonságos környezetben teszi, amelyben megéli, hogy őt elfogadják és megtapasztalja, hogy a terapeuta a szégyenre, a szorongásra, a büntudatra vagy a haragra másképpen reagál, mint ahogyan korábban a vele kapcsolatban lévő személyek tették ezt vele.

A drámajáték nem traumát kezel, azonban a szokványos élethelyzetből kiemeli, ezáltal átkeretezi az egyén érzelmekbe ágyazott szokványos tapasztalatait. A különböző életproblémák felkínálásával próbatételek elé állít, beavatási helyzeteket hoz létre, amelyben megtapasztalhatja az egyén, mire képes. Az ilyenfajta kockázatvállalás révén megteremt az énrre vonatkozó tapasztalatok, énsémák átalakításának lehetőségét.

A változás létrehozásában központi tényező az érzelmek átélése. Az érzelmek keletkezéséről és hatásairól szóló kísérleti pszichológia eredményei bizonyítják, hogy a szerepjáték helyzetben megvalósított viselkedés ténylegesen ugyanolyan érzelmet képes létrehozni, mint ami létrejön akkor, ha az egyén a valóságos események szférájában tartózkodik. (7) A drámajáték keretfeltételeihez képest jóval egyszerűbb helyzetben Ekman és Friesen 1990-ben arra kérte meg kísérleti személyeit, hogy mimikájukkal fejezzék ki meglepetést, undort, bánatot, haragot, félelmet és örömet. Minden alapérzelem „előállításához” mindössze 10 másodpercig kellett eljátszani egyfajta arcmozdulatot. Eközben a kutatók mérésekkel ellenőrizték, hogy vannak-e különbségek az érzelmek keletkezését jelző szívritmus és bőrhőmérséklet változás fiziológiai mutatóiban. A kapott eredmények nagy része különbségeket jelzett. A harag, a félelem és a bánat esetében gyorsabb volt a szívritmus, mint az öröm, az undor és a meglepődés eljátszásakor. A harag ugyanakkor abban különbözött a félelemtől, hogy az elsónél magas volt a bőrhőmérséklet, míg a másodiknál alacsony. Ezt a méréssel is igazolt tapasztalatot fejezi ki a hétköznapi beszéd metaforikus nyelve, amikor „fortyogó dühről” beszélünk vagy félelem esetén azt mondjuk, hogy „ereinkben megfagyott a vér”.

Az érzelmekre vonatkozó kiterjedt kutatások feltárták azt is, hogy az érzelmi állapotok befolyásolják a tanulást, a memóriából történő felidézést oly módon, hogy azt a memóriaterületet aktiválják, amelyben az elraktározott élmény akkor rögzült, amikor a múltban hasonló érzelmet éltünk át, mint amit most a jelenben átélünk. A memória működésére gyakorolt hatáson túl az érzelmek befolyásolják a figyelmet, a gondolkodást és a cselekvési szándékokat. Ha tehát az érzelmeket képesek vagyunk létrehozni, alakítani, akkor el tudjuk érni azokat a korai énsémákat is, amelyek meghatározzák mindennapi implicit világfelfogásunkat és az emberi kapcsolatainkat. Az érzelmek által befolyásolt, a személyiség mélyebb rétegét érintő átalakulást komplex mivoltában ragadja meg a *tapasztalati tanulás* teóriája a szociálpszichológia területén, a kognitív pszichológiának a *korai énsémákra* vonatkozó elmélete és a *narratív pszichológia* felismeréseire támaszkodó fejlődéslélektan.

Tapasztalati tanulás

A tapasztalati tanulás, – Kurt Lewin, a neves szociálpszichológus véleménye szerint – jelentősen befolyásolja a tanuló észlelését, gondolatait, attitűdjeit (érzelmeit és viselkedését) valamint értékorientációját. (8) A tapasztalati tanulás elmélete abból indul ki, hogy az emberek jobban hisznek abban a tudásban, amit saját maguk fedeztek fel, mint abban, amit mások prezentáltak nekik. A tanulás hatékonyabb, ha aktív, mintha passzív. Önmagában véve valamilyen elméleti információ nem elégséges, az egyén hiedelemrendszerének és a viselkedésének megváltoztatásához, de csupán a tapasztalat átélése sem elegendő a változáshoz a hozzá kapcsolódó hiedelmek feltárása és változása nélkül.

A tapasztalat átélésének és a hiedelmek alakításának a drámajátékban is megmutatkozó fontosságára a tanári tréninget vezető Kathleen Gallagher programjából álljon itt egy példa(9): Az egyik csoport bully („szivatas”) jelenetet játszik 9-10 évesek viselkedését demonstrálva. A csoport tagjai úgy tesznek, mintha meghívnák az áldozatot egy bulira, majd összetépik a meghívót. Kathleen tanári szerepből kérdez: Mi bajotok velem? (a bully gyerekekhez) (Majd az áldozathoz:) Te hogy érzed magad az iskolában? Van olyan, akit szeretsz közülük? – A pszichoterápiában az ilyen jellegű akciót a belátás, a tudatosság növelésére vonatkozó erőfeszítésnek tekintik, amely kezdetben segít az önfeltárásban és önértelmezésben, később pedig valamilyen szélesebb körű hiedelemrendszerbe ágyazza az átélt tapasztalatot.

Lewin gondolatmenetét tovább folytatva lényegesnek tűnik, ahhoz, hogy létrejöjjön a változás a hiedelmekben, az érzelmi viszonyulásban és a viselkedésekben, előbb meg kell változnia az önészlelésnek és annak, ahogyan észleljük a társas környezetet. Minél támogatóbb, elfogadóbb és gondoskodóbb a társas környezet, annál szabadabb az egyén, hogy kísérletezzen új viselkedésekkel, érzelmekkel vagy gondolatokkal, és könnyebb ezeken a területeken elérni a változást csoportban, mint egyénileg a csoportnormák formálódása és a modellhatások érvényesülése következtében. Korábban csupán arra tettem utalást, hogy a drámajátékra, mint alternatív pedagógiára a hagyományostól eltérően a tapasztalati tanulás a jellemző. A Lewin által kidolgozott tanuláselmélet azt emeli ki, hogy valamilyen változás irányában intenzív, jelentős hatást ilyen jellegű folyamatban lehet átélni és létrehozni. A drámajáték sajátossága ezt a hatást még annyiban növeli, hogy ha valamilyen szerep eljátszása során valakinek a történetét, érzelmeit, cselekedeteit, gondolatait magunkra öltjük, akkor a legerősebb önmeggyőzésnek tesszük ki magunkat, amely a változás erejét nagymértékben fokozza. A modellnyújtás és követés, a csoportnormák és a szerepátvétel átélése együttesen igen erős társas befolyásoló hatással rendelkezik. Ez alól kivétel, ha valaki olyan nagy művészi rutinnal rendelkezik, hogy – hivatásosként – a szerepfelvételekkel együtt elsajátította a rá gyakorolt hatás érzelmi semlegesítésének különféle módszereit is.

Énsémák változása, átkeretezés

A kognitív pszichológia a változás alapjait abban látja, hogy mennyire lehet az egyén explicit vagy implicit, nyilvánvaló, tudatos vagy rejtett, számára sem ismert hiedelmeit valamilyen új perspektívába ágyazni, átkeretezni. (10) Az átkeretezés lényege, hogy megváltoztatjuk a fogalmi és a nézőpontbeli viszonyunkat egy átélt helyzethez. Így az egész helyzet olyan keretet kap, amelynek segítségével az eddig ismert tényeket megváltozott perspektívában látjuk, ezért más hangsúlyt kapnak. Eddig gátló tényezőként jelentek meg, most viszont kikerülhető akadállyá vagy akár erőforrássá is válhatnak. A jelentésváltozás lehetővé teszi az egyén számára, hogy újfajta módon viselkedjen, cselekedjen. Az átkeretezés lényegéhez tartoznak az olyan elemek, mint elutazni egy táborba, tábori körülmények között tanulni valamit, nem pedig a hagyományos osztályteremben. Ha a hagyományos osztályteremben zajlik a játék, akkor is átrendezhető a bútorok, de minimálisan kijelölhető egy terület, egy színpad, ahol a lehetőségek birodalmában lehet meg nyilvánulni.

Az átkeretezés finomabb részletei a kognitív tér és engedély ellentétpárjaiban fejezhetők ki. A kognitív tér tágas vagy szűkös voltát a nyílt vagy rejtett parancsok és engedélyek határozzák meg. (11) A legkorábbi parancsok és engedélyek egy éves korban keletkeznek, melyeket mindenki a szüleitől kap, majd később erre épül rá az iskolai környezetben megengedhető és megengedhetetlen viselkedések, érzelmek és gondolatok különféle mintázata. Milyen növekedést akadályozó parancsok – énsémák – érkehetnek a szülői és az iskolai környezetből? Most főként az iskolai eredetű sémákra fogok összpontosítani.

Az egyik ilyen parancs, séma: *Felesleges vagy!* – Az osztálylétszámok a hagyományos környezetben nem teszik lehetővé az egyénre szabott bánásmódot. „Ha mindig csak veled foglalkozom, akkor mit kezdek a többi huszonnnyolccal?” Az órába be nem kapcsolódó gyerekek számára érzékeltetheti a pedagógus, hogy jobb lenne, ha itt sem lennének, mert fegyelméletlenkedésükkel tönkreteszik az órát. A drámajáték ezzel ellentétes üzenete, engedélye lehet: *Fontos vagy!* – Szerepekben lehetsz. Megnyilatkozhatasz. Aktív lehetsz, akire a többiek figyelnek. Az ilyen irányú nézeteket erősítik meg a Lázár Péter által közzétett,

Impulzus táborra vonatkozó visszaemlékezések(12): a gyerekek szerint az volt jó a táborban, hogy mi játszottunk, kiscsoportos játékot mutattunk be.

Egy további parancs: *Ne légy önmagad!* – Maradj csendben! A véleményed tartsd meg magadnak vagy csak nagyon korlátozott módon fejezheted ki. A drámajáték engedélye: *Önmagad lehetsz!* – Mozdulatokat találhatsz ki, amelyekkel kifejezheted magad! Saját történeteidet, készségeidet is bevonhatod a játékba.

Ne légy gyerek! – A hagyományos iskolai környezetben a tanulás nem játék, hanem komoly erőfeszítés, inkább munka. A viccelődés, a nevetés zajt és fegyelmetlenséget okoz. Engedély: *Gyermek lehetsz!* – Játshatsz! Érzelmeket kifejezheted a szerepben.

Ne nőj fel! – Kövesd a tanári példamegoldást, szóhasználatot, definíciót! A hibázás nevetséges és szégyellni való! Engedély: *Légy önálló!* – Találj megoldást egy problémára! Keress segítséget, barátot a megoldáshoz! A Legyek Ura táborról az egyik visszaemlékezés így szól, az önállóságra vonatkozó engedélyt példázva: „Kedves Naplóm! ... Olyan volt a szigeten, mintha az egész emberiség újra kezdődne és mindent nekünk kellett volna feltalálnunk. ...”

Ne tegyél semmit! – Maradj passzív! Engedély: *Próbálkozz!* – A gyerekek a drámajátékban improvizáció formájában kipróbálhatják önmagukat.

Ne légy normális! – (Ha figyelmet akarsz önmagad iránt, akkor fegyelmetlenkedj, viselkedj ügyefogyottan!) Engedély: *Kezdeményezhetsz!* – Kompetens lehetsz! A drámajáték a pszichomotoros, a szociális és az érzelmi intelligenciára is támaszkodik, nemcsak a logikai vagy a nyelvi intelligenciára, amely elsőbbséget kap a hagyományos iskolai környezetben.

Ne érezz! – Nyomd el a szomorúságot, félelmet, mert kinevetnek! Ennek kimutatása a gyengeség jele. Engedély: *Kifejezheted a játékban, amit érzel vagy amit a szereplő érez!* – Visszaemlékezés: „...Egyetlenegy volt az, ami testileg és lelkileg nagyon megütött!!!! A legmegértőbb ember halála! Röfi!!! Istenem, azt az érzést még soha nem éreztem, olyan volt, mintha egy legjobb barátomat vesztettem volna el!!! De nem szeretnék erről írni, mert ismét elkap a sírógörcs!!!...”

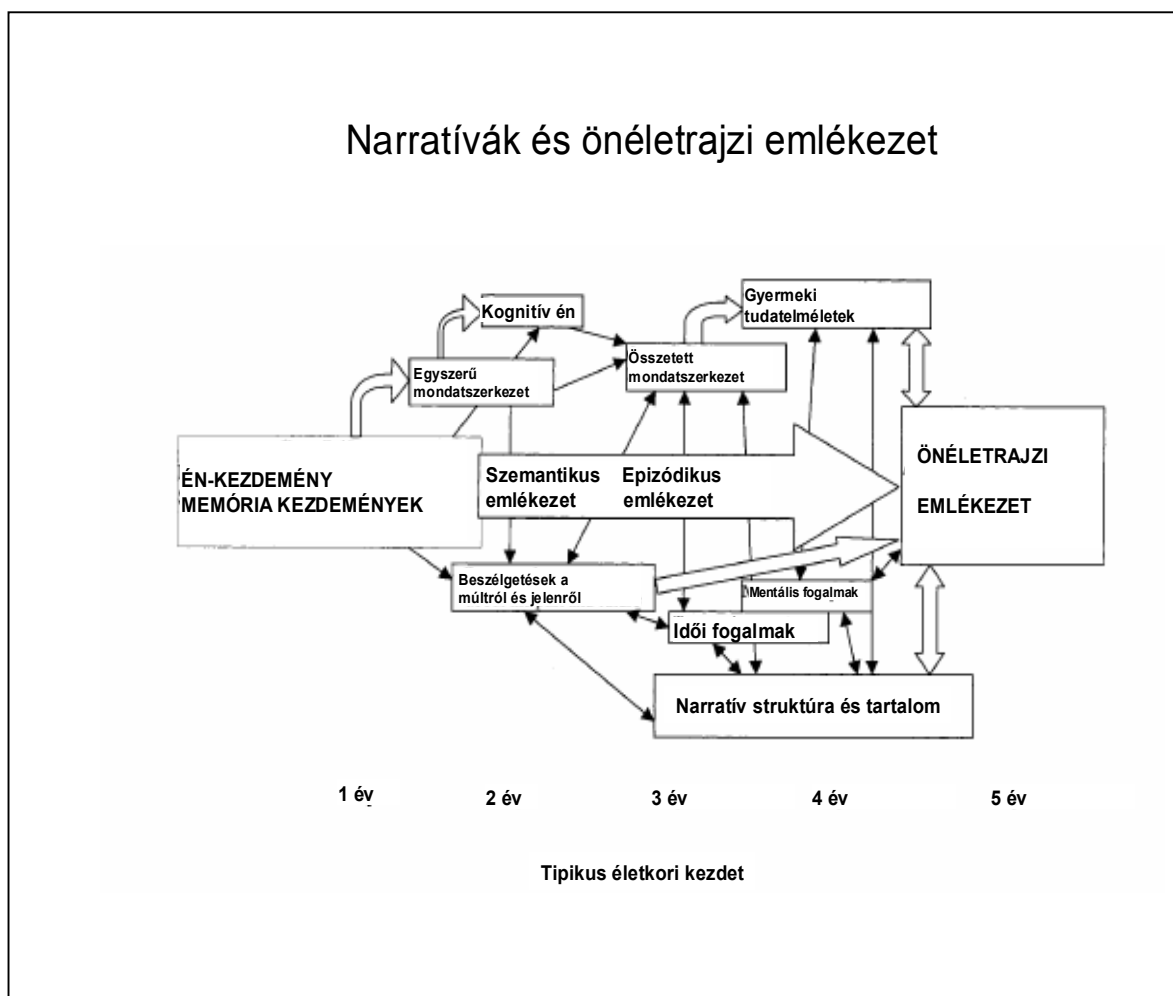
Az engedélyekkel a növekedést visszafogó énsémák átkeretezése történik. A kognitív elméletek szerint kölcsönhatás van az érzelmek és az ilyen sémaszintű hiedelmek között, aminek az a következménye, hogy a sémák átkeretezése érzelmi változást indukál, az érzelmi változás ugyanakkor megváltoztatja az emlékeket és a gondolkodásmódot.

Narratívák és változás

A narratív pszichológia nézőpontjából a drámajáték változást előidéző hatása azon nyugszik, hogy olyan helyzeteket mutat be a gyerekek számára, amelyekhez történetek kapcsolódnak és a gyerekek a saját személyes történeteik alapján alternatív történetekké szöhetnek a cselekményt tovább. A történetmondás készségei párhuzamosan haladnak a gondolkodás fejlődésével. Egymást segítik, de nem ugyanazon memóriaterületről merítenek alapvető információkat. (13) A fogalmak hierarchiájára és kapcsolatára épülő gondolkodás a szemantikus memóriából meríti anyagát, míg a narratívák gondolati megszerkesztése az epizódikus és önéletrajzi emlékezetre támaszkodik, amikor az eseményeket térbeli viszonylatokban és időbeli szekvenciában elrendezi. A narratívák érzelmekkel átszöttek, és szándékokat közvetítenek. (14) A történetek lehetséges folytatásának keresése, a történetek átalakítása befolyásolja a hozzájuk kapcsolódó érzelmeket, ezáltal érzelmi változást generál. Az érzelmek mozgósításának lehetősége a történetek révén visszanyúlhat egészen 5 éves korig. A személyes fejlődésben ekkor tűnik fel az önéletrajzi memória.

Az ábra azt mutatja be, hogy milyen emlékezeti előzmények után jelenik meg 5 éves kor körül az önéletrajzi emlékezet, ahol a gyermekek saját személyes történeteiket tárolják. Az európai társadalmakban a szocializáció úgy alakul, hogy a legkorábbi gyermekkori emlékek, amelyeket még fel tudunk idézni, 2 éves korra tehetőek. Két éves kor körül az egyik legfontosabb fejlődési állomás a kognitív én kialakulása, amelyet úgy ismerhetünk meg, hogy próbára tesszük a 2 éves gyermeket, felismeri-e a tükörben önmagát és le tudja-e törölni arcáról azt, amit ráfestettek, ami nem oda való. A gyermeki nyelvhasználat fejlődése és a szülőnek gyermekével a napi eseményekről történő beszélgetései alakítják az első narratívákat, amelyek még személytelenek, majd 3 éves kortól kezdve egyre személyesebbé válnak. Ilyenkor gyakran elvárja a gyerek, hogy a mesének ő legyen a főszereplője. Az idői fogalmak és a tudatelméletek tovább gazdagítják a memóriahasználatot és a történetekre való emlékezést. A tudatelméletek egyik fontos részét képezi az átlátszóság megszűnése, ami 4 éves kor után következik be. Addig a gyermek azt hiszi, hogy ha az anyjával álmodott, akkor felébredése után az anyjának tudnia kell, hogy vele álmodott, mert hiszen ott volt. A képzelet és a valóság csak 4 éves kor után kezd elkülönülni és ettől fogva érzékelni kezdi a gyerek, hogy a személyes fantáziái, gondolatai nem átlátszóak mások számára, ezek lehetnek az ő titkai. Van

tehát mit elmesélni másoknak arról, hogy mi történt vele. Ekkortól már nem egyszerűen az epizódikus memóriában szerveződnek a vele megtörtént események, hanem az önéletrajzi memóriához kapcsolódnak.



A drámajáték által kínált történetek, helyzetek, azok eljátszása, a játékban résztvevőt olyan élményvilággal hozzák kapcsolatba, amelynek gyökerei az 5 éves korban megjelenő önéletrajzi memóriához nyúlhatnak vissza és létrehozhatják a kisgyermekkorú énsémák megváltozását.

A drámajáték által előidézett változás fókuszában az érzelmek, valamint a hozzájuk kapcsolódó hiedelmek keletkezése és átalakítása áll. A drámajáték a tapasztalati tanulás, az énsémák átkeretezése és a személyes történetek új kontextusba kerülése révén hoz létre átalakulást a játékban résztvevők személyiségének mélystruktúrájában, ahhoz hasonló erővel, ahogyan a pszichoterápiában résztvevő személy korábbi élményeinek újraélése során korrekatív emocionális tapasztalatra tesz szert.

Irodalom

1. Santrock, J.W.: 2001. Educational psychology (Learner-centered psychological principles), McGraw-Hill, New York, 370-373.
2. Lipták Ildikó – Romankovics Edit (2004) Legyek ura, Impulzus-tábor 11-12 éveseknek, kézirat
3. Németh Vilmos – Cziboly Ádám (2003) Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre? (egy négyszáz gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése), in: DPM, 26. 2. sz.
4. Szitó I. (2004) Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?, in: Drámpedagógiai Magazin, 28, 2. 1-10. o.
5. Alexander, F. – French, T. M. et al. (1946) Psychoanalytic Therapy: Principles and Application, Ronald Press, New York
6. Jörgensen, R.C. (2004) Active ingredients in individual psychotherapy (searching for common factors), in: Psychoanalytic Psychology, Vol. 21. no. 4. 516-540

7. Atkinson – Hilgard (2005) Bevezetés a pszichológiába, Osiris, Budapest
8. Adams, A. – Kayes, Ch. – Kolb, D.A. (2004) Experiential learning in teams, Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University
9. Telegdy Balázs (2004) Gondolatok özöne: a dráma mint laboratórium – Kathleen Gallagher budapesti workshopja, in: DPM , különszám, 25-33. o.
10. Lambie, R.A. (2003) Classroom and Group Extension of Family Systems Concepts, in: Counseling and Human Development, September
11. Stewart, I. – Joines, V. (1998) A TA – MA, Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe, Grafit K., Budapest
12. Lázár Péter (2004) Impulzus táborok – a résztvevők visszajelzései alapján, in: DPM különszám, 15-18. o.
13. Nelson, K. – Fivush, R. (2004) The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory, in: Psychological Review, Vol. 111. No. 2, 486-511
14. Crossley, M. L. (2003) Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism, in: Narrative Inquiry, 13 (2), 287-300



Az érzelmek „rehabilitálása” és a drámatechnikák nyelvórai alkalmazása

Lovas Eszter

Hogyan befolyásolja a nyelvpedagógiát alátámasztó pszichológiai kutatásokat és magát a nyelvpedagógiát napjaink egyik meghatározó szellemi irányzata? Milyen nyelvtanítási módszerek illeszkednek leginkább ennek megfelelően az iskolába, és hogyan viszonyul mindehhez a drámapedagógia?

A jelen tanulmány ezeket a kérdéseket vizsgálja, abból a szemszögből, hogy az a fajta iskolai nyelvtanítás, mely nem lép túl a szoros értelemben vett funkcionalista oktatáson – tehát a vizsgákra való felkészítés minden mást elsősorú szent célján – kevéssé felel meg az iskola alapvető feladatának, melybe a személyiség kiteljesedésének elősegítése éppúgy beletartozik, mint az ismeretek átadása.

1. Érzelmek és intellektus

Az 1990-es évek második felétől különböző kutatási területeken megfigyelhető egy tendencia, mely azt hangsúlyozza, hogy az egyén pszichikai (és fizikai) létének minőségét meghatározó tényezők közül az affektív faktoroknak (érzések és érzelmek) jóval nagyobb a jelentősége annál, mint ahogyan azt korábbi elméletek vallották. Az intellektus és az érzelmek karteziánus eredetű szétválasztása és az utóbbiak alárendelt szerepe egyre kevéssé tűnik igazoltnak; az újabb keletű neurológiai kutatások mára már számos bizonyítékát halmozták fel a két szféra sokszoros összefonódásának (pl. Damasio 1994).

Noha ezek az elgondolások nem merőben újak, először tapasztalható, hogy nem egy-egy, a főárammal szemben úszó kutató szemléletét tükrözik, hanem bizonyos tudományágak központi irányvonaláiban mutatkoznak, nagy mennyiségű empirikus adattal alátámasztva. Következésképpen pedig az érintett területekből tovább gyűrűzve egyre érzékelhetőbb egy holisztikusabb látásmód elterjedése.

Az érzelmi szféra és az intellektus kapcsolatát vizsgáló egyik legnagyobb hatású elméletként, mely a pedagógiai gondolkodásra is igen erős hatást gyakorolt és gyakorol, az *érzelmi intelligencia*-elméletét érdemes kiemelni, melynek talán legelismertebb (de nem legismertebb) kutatói P. Salovey és J. D. Mayer. Az érzelmi intelligencia első formális definíciója is tőlük származik, melyet 1990-ben közöltek. Röviden összefoglalva az érzelmi intelligencia az érzelmek (saját vagy másoké) észlelésének, a gondolkodást elősegítő érzelem-felidőzésnek, valamint az érzelmek megértésének és szabályozásának képességét jelenti (Mayer-Salovey 1997).

Az érzelmi intelligencia fogalma iránt a figyelmet azonban nem Salovey és Mayer munkája, hanem leginkább D. Goleman *Érzelmi intelligencia* című, 1995-ben kiadott bestseller könyve keltette fel. Ez a könyv referenciaművé vált pedagógiai körökben is, annak ellenére, hogy tudományos alapjai megkérdője-

lehetőek¹. Valószínűleg ez az egyik oka annak, hogy az érzelmi intelligencia fogalmát sokan igen szkeptikusan, egy újabb divatos kifejezés felbukkanásaként fogadják. Goleman érdeme mindenesetre kétségtelen – a fogalom népszerűsítésén túl – abban, hogy ő hozta először kapcsolatba az érzelmi intelligenciát az oktatással, megnyitván ezáltal az ez irányú kutatások előtti kapukat.

2. Nyelvoktatás és érzelmek

A fenti irányzat természetes következményként az elmúlt években a nyelvoktatással kapcsolatos szakirodalomban is növekvő tendenciát mutatnak az érzelmek szerepével foglalkozó tanulmányok. Franciaországban például a *Le Français dans le Monde* a „más” nyelvtanítási módszereknek szentelte 1999 januári különszámát, melynek cikkeiben az érzelmek központi helyen állnak. Az angol Cambridge University Press 1999-ben adta ki az *Affect in language learning* (Az érzelmi szféra a nyelvtanulásban) című könyvet, melyet a *Psychology for language teachers* (Pszichológia nyelvtanárok számára) előzött meg 1997-ben. Ez utóbbi szerzői egy olyan átfogó pszichológiai keretben tárgyalják a nyelvtanulás és -tanítás összetett jelenségét, melyben az érzelmi szféra szerepét alapvetőnek tekintik.

Az érzelmek jelentőségének elismerése és a nyelvtanításba való beépítésük persze nem mai találmány. Az első olyan „nem hagyományos” módszerek, melyek az érzelmek és érzések fontosságát hangsúlyozták, az 1970-es években jelentek meg. A néma módszer (The Silent Way), a szuggesztópédia és a cselekedtető módszer (Total Physical Response Method) mind olyan módszerek, melyek építettek az érzelmek szerepére, abból a célból, hogy az idegen nyelvet a tanulók hatékonyabban sajátítsák el.

Az érzelmi faktorok és a nyelvtanulás kapcsolata azonban kétirányú: abban az esetben, ha az érzelmeket figyelembe vesszük a nyelvórán, nemcsak a nyelvtanítás és -tanulás válhat hatékonyabbá, hanem a nyelvóra maga jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulók érzelmi neveléséhez.

Erre a kétirányú kapcsolatra alapul – ugyancsak a 70-es évekből – Curran közösségi módszere (Community Language Learning) és a humanista módszer, melyek céljaiban a nyelv tanulása mellett alapvető kritérium a tanulók személyiségének fejlesztése². Mivel a közösségi módszert ma inkább csak „történeti érdekességként” (Richards-Rodgers 2001) tartjuk számon, ellentétben a humanista irányzattal, melynek manapság is vannak követői, most csak ez utóbbiról, és ennek a drámatechnikákhoz való viszonyáról lesz szó.

2.1. A humanista módszer és a drámatechnikák

A humanista módszer Carl Rogers pedagógiáját követve elsősorban a következő elvekre épül:

- az érzelmek bekapcsolása a tanulásba
- olyan tananyag használata, melyet a tanulók saját személyiségükhöz köthetnek
- aktív részvétel az órákon
- a tanulói önbecsülés növelése
- az önismeret elmélyítése
- a személyközi kapcsolatok javítása
- kreativitást tápláló tanulás
- a másik személy iránti és általában az élethez való pozitív viszonyulás erősítése.

A humanista nyelvoktatás céljai tehát sokban egyeznek a drámapedagógia céljaival. Az alapvető különbség a két módszer közt inkább az alkalmazott technikák felépítésében van³. A humanista technikák jellegének illusztrációjaként vegyük G. Moskowitz (1978) humanista nyelvtanítási körökben alapműnek tekintett feladatgyűjteménye egyik feladatát:

A *What I want from life* (mit várok az élettől) című gyakorlatban a tanulók életcéljaikról beszélgetnek. Miután egyénileg válaszoltak a következő kérdésekre: *Mik az életcéljaid? Mi a három legfontosabb életcélod?*, kiscsoportokban megbeszélik válaszaikat, és ezután az egész osztály megvitatja a feladat tanulságait.

¹ Goleman Salovey és Mayer érzelmi intelligencia koncepciójából indul ki, de az általuk megalkotott fogalmat további összetevőkkel bővíti ki, amelyek eredményeképpen az ő érzelmi intelligencia-fogalma már nem tekinthető konceptuális egységként (Mayer – Cobb 2000). Emellett olyan kevésbé megalapozott állításokat tartalmaz a könyve, mint pl. hogy az életben való sikeresség 80%-ban az érzelmi intelligencia függvénye.

² Emellett létezik még pl. a Bernard Dufeu által kidolgozott nyelvészeti pszichodramaturgia (psychodramaturgie linguistique), vagy a D. Feldhendler nevéhez fűződő „kapcsolati dramaturgia” (dramaturgie relationnelle), de mivel ezek igen kevésbé elterjedt módszerek, csak a pontosság kedvéért szükséges megemlíteni őket.

³ Megjegyzendő, hogy a humanista nyelvoktatásnak legalább háromféle értelmezése létezik. Itt most a legszorosabb értelemben vett humanista módszerről lesz szó, a tágabb értelmezés ugyanis nehezen teszi meghúzhatóvá határait.

Ez a gyakorlat jól mutatja, hogy a személyes szférát miként vonják be a humanista technikák. A diákokat önmagukról, belső világukról mindenféle *közvetítő elem nélkül* beszélgetik. Márpedig ez a megközelítés nem minden esetben alátámasztott. Elképzelhető – a példánál maradva –, hogy (főleg iskoláskorban) valakinek (még) nincs kialakult életcélja, és hogy zavarban érzi magát azok előtt, akiknek van. Az sem kizárt, hogy valaki, noha vannak életcéljai, nem érez késztetést arra, hogy ezeket mások előtt feltárja. Ahhoz, hogy a fentihez hasonló feladatok ne keltsenek egyesek számára visszatetszést, egy sor feltételnek kell teljesülnie (pl. tanulók életkora, egymás közti viszonya, az intézmény szellemisége, adott pillanat stb.). A humanista módszer lényegében a kaliforniai rogers-i személyiségfejlesztő-csoportok technikáit alkalmazza egy az egyben a nyelvórán, annak figyelembe vétele nélkül, hogy azoknak a csoportoknak a résztvevői önkéntes felnőttek, akik erősen motiváltak abban, hogy belső világukat megosszák csoporttársaikkal.

A drámatechnikák ezzel szemben általában valamilyen közvetítő szerep segítségével vonják be a tanulók személyiségét a tanulásba. Így a személyes szférájukat védeni kívánó diákok számára kényszeredett helyzet nélküli alternatívát jelentenek, ami által hatalmas az előnyük a humanista vagy más „radikális” módszerekkel szemben (pl. nyelvészeti pszichodramaturgia). A hagyományos oktatási intézmények tanóráiba ezáltal sokkal reálisabban illeszthetők be.

Egy további lényeges különbség a drámatechnikák és a humanista gyakorlatok közt a drámatechnikák előnyére, hogy a humanista felfogás nemcsak hogy tiltja a negatív megnyilvánulásokat, de gyakran *elő is írja* a pozitívakat (pl.: körbe állnak a tanulók óra végén, és mindenki szép sorjában elmondja, hogy miért örült valamelyik társának). Ez aztán könnyen csaphat át komolytalanságba vagy teremthet erőltetett, kínos és őszintétlen légkört.

A drámatechnikák alkalmazásának irányába e mellett – ha kimondatlanul is – egyéb kutatási területek jó néhány eredménye is mutat, melyekről az alábbiakban lesz szó.

3. Motiváció-kutatás

Az affektív faktorok pszichikai egyensúlyban való szerepe iránti fokozott érdeklődéssel együtt járó jelenség a motiváció-kutatások önmegvalósítás-szükségletét (growth, self-actualisation) előtérbe helyező irányzatának előretörése.

Ennek az irányzatnak a tanításra és tanulásra vetített központi gondolata az, hogy mindenfajta tanulás, így az idegen nyelv is sikeresebbé válik, ha a tanulási helyzetek lehetővé teszik az önmegvalósítási szükségletek kielégítését is.

Az irányzat egyik fontosabb elmélete Deci és Ryan (1985) önmeghatározás-elmélete (self-determination theory), melyhez a nyelvtanárok által oly jól ismert belső (intrinsic) és eszközös (extrinsic) motiváció-fogalmak kapcsolódnak⁴. Az elmélet maga azonban már kevésbé ismert, miszerint három alapvető pszichológiai szükséglet támasztja alá az emberei motivációt: a *kompetencia*, vagyis az az érzés, hogy képesek vagyunk nehéz feladatokat elvégezni, az *autonómia*, vagyis annak érzete, hogy szabadon választhatjuk meg, hogy mit csinálunk, valamint a *személyes kötődés* (relatedness) igénye, tehát hogy közel érezzük magunkat általunk fontosnak ítélt személyekhez. Ezen szükségletek teljesülése elengedhetetlen Deci és Ryan (2000) szerint a személyiség integrációjához, szociális fejlődéséhez és pszichikai jól-létéhez. Minél inkább alkalma nyílik egy személynek egy cselekvés folyamán arra, hogy a fent említett három alapszükséglete teljesüljön, annál inkább önmeghatározott lesz az adott cselekvés. A belső motiváció teljes mértékben önmeghatározott, az eszközös motivációra pedig – melynek négyféle altípusát különböztetik meg – az önmeghatározottság különböző fokai jellemzőek, de ezek sosem érik el a belső motiváció önmeghatározottsági fokát.

Egy másik nagy hatású elmélet, mely a „growth”-irányzatot követi, Csíkszentmihályi Mihály (1997) *flow*-, vagy áramlat-elmélete, mely szorosan kapcsolódik a belső motivációhoz. A flow fogalma sem ismeretlen manapság nyelvtanári körökben: azt a tudatállapotot jelöli, amikor egy tevékenységben úgy merül el egy személy teljes koncentrációjával, hogy közben úgy érzi, semmilyen erőfeszítést nem tesz. Ez a „tökéletes élmény”, melyhez szükséges az, hogy az adott feladat ne csak felkeltse az egyén érdeklődését, de igénybe vegye képességeinek felső szintjét. Flow idején az Én-érzet elhalványodik, azonban a tökéletes élmény megtapasztalásából az Én megerősödve lép ki.

⁴ Egy cselekvés akkor belsőleg motivált, ha azért csináljuk, mert örömet leljük benne és mert érdekel. Ha pedig azért végzük, hogy valamilyen jutalmat kapjunk, vagy hogy elkerüljünk esetleges kellemetlen következményeket, akkor eszközös motivációról beszélünk.

3.1. Nyelvtanulási motiváció-kutatás

A 90-es évek a nyelvtanulási motiváció kutatás területén is fordulópontot jelentettek, ettől kezdve ugyanis egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a tanulási helyzet – vagyis a nyelvórák – miként befolyásolják a nyelvtanulási kedvet (Dörnyei 2003). A kutatási eredmények általában elsődleges motiváló tényezőként emelik ki a tanári magatartást és az órai hangulatot.

A kölcsönös bizalom és tiszteleten alapuló tanár-diák viszony, a tanári elismerés és az egyéni beszélgetések kulcsfontosságúak Dörnyei (2003) angliai és magyarországi kutatásai szerint. Ehhez szorosan hozzátartozik a pszichikai biztonságot nyújtó, szorongásmentes órai környezet, valamint a következmények nélküli kockázatvállalás lehetősége (McCombs – Pope 2000). (Megjegyzendő, hogy a kreativitás fejlesztésére irányuló kutatások, melyek szintén a 90-es évektől kezdve indultak számottevő fellendülésnek, ugyancsak alapvetőnek tartják az osztálytermi klíma jellegét, és pontosan a fenti jellemzőket hangsúlyozzák [pl. Houtz – Krug 1995; Cole és tsi. 1999]).

Egy másik meghatározó motivációs tényező – nem túl meglepő módon – az órai tevékenységek természetete (Dörnyei 2003). Ez nem csak azt jelenti, hogy a feladatoknak érdekeseeknek és változatosoknak kell lenniük, hanem olyanoknak is, hogy a diákok úgy érezzék, személyes közük van hozzájuk. A „feladat” (task) egyébként Littlewood (2004) szerint nyelvpedagógiai körökben mára már ugyanolyan kulcsfogalom lett, mint azelőtt a „kommunikatív” jelző. A *feladat-központú irányzat*-ban (task-based approach) pedig – ugyancsak Littlewood szerint – a feladatok két alapvető jellemzőjét emelhetjük ki: egyrészt azt, hogy az értelemről indulnak ki, és nem a formából (tehát többféle megoldásuk létezik, melyeket nem tudunk előre), másrészt, hogy a tanulók személyiségét is bevonják.

4. Hogy kapcsolódik mindehhez a drámapedagógia?

A fenti elméletek, kutatási irányzatok és eredmények kapcsolata könnyen összeköthető a drámapedagógiával, pontosabban az iskolai nyelvóráknál maradván a gyakran, de csak helyenként alkalmazott drámatechnikákkal.

A drámatechnikák előre nem látható kimenetele, változatos felépítése és a bennük rejlő szabadság által a nyelvórán alkalmazható technikák közül leginkább talán ezek felelnek meg a motivációt ösztönző fenti kritériumoknak, és teremtenek leginkább az önmegvalósításhoz kedvező tanulási helyzeteket. A személyes élmények és érzések kifejezését lehetővé tévő helyzetek nem csak autonómia-, de kompetencia-érzést is kelthetnek (ha a gyakorlatok szintje a tanulók tudásához igazított), nagy esélyt teremtve így arra, hogy a drámafeladatokban való részvétel önmeghatározás-szintje magas legyen. A fenti jellemzők és az aktív részvétel következtében az iskolai órákkal oly kevésbé asszociált flow-érzés megélése sem elképzelhetetlen (azért azt tegyük hozzá, hogy erre több esély kínálkozik haladó nyelvtanulóknál).

A drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanulási motivációt elősegítő kritériumok közt elsődleges helyen említett órai hangulat minőségével is összhangban van: a drámatechnikák csakis felszabadult, szorongásmentes, bizalomteli és a kockázatvállalásnak kedvező légkörben működhetnek, kiegyensúlyozott tanár-diák viszony mellett. Ez azonban fordítva is igaz: a jól alkalmazott drámatechnikák megteremtik az effajta légkört. A humanista technikákkal ellentétben, melyek a mindenképpen pozitív viszonyulás szabályából, és az állandó önmagunkkal való foglalkozásból eredően könnyen kelthetnek többek számára visszatetszést, a drámatechnikák önmagunkhoz a külvilág számos izgalmas területén (mint például a tanult nyelvhez kötődő művészet) keresztül jutnak el, nagyobb eséllyel keltvén ezáltal friss, életközeli érzést.

Végezetül pedig, visszatérve az első helyen említett érzelmi intelligenciára, a drámapedagógiával foglalkozó tanároknak jogosan merülhet fel a kérdés, amikor az érzelmi intelligencia fejlesztő programjairól és technikáiról hallanak: hát mi nem pont ezt csináljuk? Valóban, a drámatechnikák az érzelmi intelligencia összetevő készségeinek jó részét erősítik. Igaz, hogy a (szinte kivétel nélkül amerikai eredetű) hatékony fejlesztő programok közös jellemzője, hogy nem csak tantárgyakon belül fejtik ki hatásukat, hanem az egész iskolát, sőt a tágabb környezetet is felölelik, titkárnőket és ebédeltető személyzetet(!) beleértve (Weare 2004), de ennek itthoni megvalósítása kevésbé tűnik reálisnak a jelenlegi oktatási feltételek mellett. A mai magyar hagyományos iskolákban már az is nagy szó, ha egy-egy tantárgy módszertanában megjelennek az érzelmi szférát és a személyiség képességeinek fejlesztését célba vevő elemek. A drámapedagógia pedig készen és divaton túl kínálja kipróbált technikáit az érzelmi nevelést fontosnak ítéelő iskolák és tanárok eszköztárába.

Bibliográfia

Apprendre les langues étrangères autrement (1999): Le Français dans le Monde n°spécial, janvier.
ARNOLD, J. (1999): *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge

- COLE, D.G., SUGIOKA, H.L., YAMAGATA-LINCH, L.C. (1999): Supportive classroom environments for creativity in higher education, in: *Journal of Creative Behavior*, n°4.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1997): *FLOW. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- DAMASIO, A. (1994): *Descartes' Error*, Avon Books. (Magyarul: *Descartes tévedése*, Aduprint 1996).
- DECI, E.L. – RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York
- DECI, E.L. – RYAN, R.M. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, in: *American Psychologist*, 55/1, pp. 68-78.
- DÖRNYEI, Z. (2003): Attitudes, orientations and motivations in language learning: advances in theory, research and applications, in: *Language Learning* 53, supplement 1, pp. 3-32.
- GOLEMAN, D (1995): *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York. (magyarul: *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó, Budapest 1997.)
- HOUTZ, J.C. – KRUG, D. (1995): Assessment of creativity : Resolving a mid-life crisis, in: *Educational Psychology Review*, 3, pp. 269-300.
- LITTLEWOOD, W. (2004): The task-based approach: some questions and suggestions, in: *ELT Journal*, október
- MAYER, J.D. – COBB, C.D. (2000): Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? in: *Educational Psychology Review*, n° 2, pp. 163-183.
- MAYER, J.D. – SALOVEY, P (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P. – Sluyter, D.J.: *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, New York
- McCOMBS, B.– POPE, J. E. (2000): *Motiver ses élèves*, De Boeck, Bruxelles
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Newbury House, Rowley, Mass
- SALOVEY, P. – MAYER, J.D. (1990): Emotional intelligence, in: *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- WEARE, K. (2004): *Developing the Emotional Literate School*, Paul Chapman Publishing, London
- WILLIAMS, M. – BURDEN, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge



Húsz éve...

szerkesztői jegyzet

I.

Mezei Éváról a Magyar Életrajzi Lexikon a következőket tudja: **Mezei Éva (Bp., 1929. febr. 3. – Bp., 1986. okt. 16.): rendező.** 1952-ben végzett a Színház- és Filmművészeti Főisk. rendezői tanszakán. Először a Vidám Színpadhoz szerződött, majd Egerben rendezett. 1957-től a Népművelési Intézet munkatársaként az amatőr színjátszás módszertani irányítója lett. Rendezett a rádióban, 1967-től a Pannónia Filmstúdióban mint szinkronrendező dolgozott. 1985-től a bp.-i Pincészinház ig.-ja volt. Az Universitas (egyetemi amatőr színjátszók) együttesének fénykorában a társulat vezető rendezője volt. – F. r. Szigligeti Ede: *Liliomfi*; Gyöngyössi Imre: *Barokk passió*; J. Anouilh: *Medea*; Babits Mihály: *Laodomeia*. – M. Történelmi játékok (*Valóság*, 1975. 2. sz.); *Mi mozog?* (Bp., 1976); *Játsszunk színházat* (Bp., 1979).

A DPM 2. számában – 1991-ben járunk – megjelent méltatásban (G. K.: Mezei Éva emlékére, DPM/2. sz., 3. o.) Mezei Éva halálozási dátumaként 1985 szerepel. Az Életrajzi lexikon – mint fent olvasható – 1986-ot ír. És a lexikonnak van igaza. Mezeinek lapunkban most először (után)közölt, a színházi nevelésről szóló beszámolója tartalmazza, hogy 1986. áprilisának végén még TIE-foglalkozást nézett Angliában... Más forrásból, az Interneten Mezeiről megtalálható kevéske anyagból¹ azt is tudhatjuk, hogy ezt az

¹ Olvasható még egy magánéleti vonatkozású bekezdés a világhálón Heller Ágnes tollából: a szerző, Hermann István és Mezei Éva rövid időre szóló „háromszög-kapcsolatáról”. (Heller Ágnes: A cionizmus vonzásában, *Múlt és Jövő*, 1998. 2-3. sz.). Mezei, leánykori nevén Fohn Éva, Heller Ágnes fiatalkori barátnője volt.

utazását a Soros Alapítvány támogatta², közel 1000 dollárral. A támogatást a „gyermek kreativitását fejlesztő színház-programjához kapta *szakirodalom vásárlására* és angliai, illetve hollandiai tartózkodásának meghosszabbítására. Ugyanekkor a kaposvári színház, a Stúdió „K” és az Arvisura kapott jelentős támogatást, vagyis jó érzékkel osztották a pénzt akkoriban azok, akik tehették ezt.

Csendesen megjegyezzük, hogy a „Soros” tartotta ezen jó szokását: pár év múlva már nem az úttörő vagy a KISZ, hanem a Soros Alapítvány támogatásából lehetett országos diákszínjászó találkozót, majd később országos gyermekszínjászó találkozót rendezni Gödöllőn. És ezen rendezvénysorozatok szervezése messze megelőzte, egyben megelőlegezte az Országos Diákszínjászó Egyesület megalakulását, és nagyjából egy időben történt a Magyar Drámapedagógiai Társaság létrejöttével –, teljes mértékben függetlenül attól.

Visszatérve Mezeihez: keveset írt. A *Mi mozog?* című, 1976-ban a Móra által kiadott, gyerekeknek szóló könyve mellett a drámapedagógus szakma elsősorban és főként a *Játsszunk színházat!* című, 1979-ben megjelent (kiadó megint a Móra) színházi ismeretterjesztő munkáját ismeri – már amennyire ismeri: a tudatlanság egyik tünete, hogy pár éve jelent meg egy új kiadvány – betűre azonos címmel. Mezeinek drámapedagógiai tárgyú könyve feltehetőleg nem volt – ha lett volna, akkor valószínűleg előkerült volna már. Persze jó lenne, ha ránk cáfolna a jövő – jelenleg azonban ez is emeli az alábbiakban olvasható írásainak, az önreflektív jegyzetekkel ellátott műhelynaplónak és a színházi nevelésről szóló beszámolóinak a jelentőségét, értékét.

Mezeiről sokan emlékeztek meg a Drámapedagógiai Magazin 2005. évi, drámapedagógusoknak készült különszámában: a múltfeltáró beszélgetések mindegyikében szerepel a neve – az 52 oldalas kiadványban pontosan 50 alkalommal említik. Mi is megemlékezünk róla: nem napra, hanem naptári évre pontosan: **20 éve halt meg Mezei Éva.**

Mezei Éva műhelynaplója 1975-ben jelent meg a Valóság című folyóiratban. A beszámolót a későbbiekben átdolgozta és kibővítette. Ez az alkalmazási tapasztalataival kibővített változat a Tapasztalatcsere című kiadványsorozat 14. részében (*GYEREKEK, ÉVSZÁZADOK, KALANDOK. Történelmi játékok módszertani gyűjteménye.* In: 15-36. old.) jelent meg. A könyvecske anyagát válogatta és szerkesztette Trencsényi László és Várad István.

Mezei Éva alkalmazási tapasztalataiból nem csinált sikertörténetet: az „eredeti” tanulmányhoz rendkívül őszinte jegyzeteket fűzött, beszámolt a kudarcokról, a sikertelen pillanatokról is. Már csak ezért is érdemes újraolvasni ezt a tanulmányt, amelynek kevésbé teljes változata a már említett Valóság mellett megjelent a DPM 2. és 20. számában is.³ A dráma tanítási alkalmazásának első jelentős hazai dokumentuma talán még így sem eléggé ismert, ezért ismétljük a „törzsanyagot” is, és nem csak a kiegészítéseket, a jegyzeteket.

És a jelenlegi szerkesztő itt nyugodtan hátradőlt volna, de... Sajnos észre kellett vevye, hogy 1992-ben az (alapító) szerkesztői akarat megrövidítette Mezei írását, több (érdekes) ponton és jelentős mértékben. Ezt vettük át rossz automatizmussal és ismételtük meg 2000-ben, a magazin 20. számának mellékletében.

Vagyis a Történelmi játékok teljes közlése a Drámapedagógiai Magazin hasábjain most kerül először az olvasók elé.

Köszönettel tartozunk Várad Istvánnak, aki felhívta a felelős szerkesztő figyelmét Mezei Éva tanulmányának ezen változatára. Most törlesztjük tartozásunkat...

II.

A Theatre in Education, vagyis a TIE első hazai hírnöke Mezei Éva volt.

A színházi nevelés ezen irányzata a drámapedagógia és a színházpedagógia terén egyaránt sok újat, érdekességet, fontosat hozott – mindez előbb-utóbb majd a *drámapedagógia történetében* is méltó helyére kerül. Nyitányát 1965-re datálja: az első TIE módszerrel működő társulat ekkor kezdte meg működését Coventryben. Nagyon rövid idő alatt ismertté, sőt, divatossá vált a módszer is és a működési rend is.

² A Soros Alapítvány 1984-85-ös évkönyvében olvasható.

³ A DPM 2. számában történő közlést a lap alapító szerkesztőjének, Debreczeni Tibornak a következő jegyzete kísérte: „Az alábbi műhelytanulmányt, melyből részleteket közlünk, a Gyermekdramaturgia I. kötetből emeltük ide. Az olvasó, amikor ezt a beszámolót olvassa, ne feledje, a szerző dolgozatának megírásához a tapasztalatot csaknem 20 éve szerezte. Példamutató ez az írás. Nemcsak azért, mert szinte elsőként fedezett fel valami újat, frisset, hanem mert őszinte. A problémáiról sem restell beszámolni.”

1980-ra már huszonegy állandó és további hatvan-egynéhány, legalább részben TIE-tevékenységet folytató társulat működik és TIE-programok százait tudhatják maguk mögött Angliában (írja Tony Jackson Nevelés vagy színház c. tanulmányában – magyar nyelven megjelent: Színház és dráma a tanításban. KSZNK–MDPT–Marczibányi, Bp., 1995). Szintén Jackson írja, hogy a TIE terén 1980-ra már csak a felszínen látszott zavartalannak a kép, a működő együttesek nagy száma eltakarta a gondok egy részét, és a hetvenes évek végére a TIE „aranykorától” is búcsút kellett venni. Az 1980-as évek elejére a társulatok, munkaközösségek számára megpályázható központi és helyi pénzügyi források jelentős mértékben megfogyatkoztak. A TIE tehát minimális költségkeretek között volt kénytelen működni, és ez tovább fokozta sebezhetőségét. A legtöbb támadás pedig a gyerekek résztvevővé tételét – azaz a TIE legfontosabb megkülönböztető jegyét – érte. Ebben az évtizedben két fő tendencia figyelhető meg a programok formai oldalát illetően: (1) eltávolodás a gyerekeket résztvevőként kezelő programoktól, közelítés az előadás-jellegű projektek felé, melyeket csak néhol követett megbeszélés vagy valós műhelymunka (a *Raj* című program [Leeds TIE, 1984] kiváló példája az ilyen „TIE-színházaknak” – erről a DPM 1998-as különszámában olvasható egy beszélgetés Geoff Gillham által szerkesztett változata); ezzel egyidejűleg csökkent az új projektek száma is; (2) néhány határozottabb irányt követő társulat továbbra is résztvevő-jellegű foglalkozásokat készített, ezek azonban rejtetten, illetve kisebb hangsúllyal szerepeltek programjukban.

Mint az alábbi beszámolóban olvasható (*a Színház című folyóirat 1986 novemberi számában megjelent meg első alkalommal – 22-25. old.*), Mezei 1986-ban látott TIE-programokat Angliában. Ekkor már, túl a TIE aranykorán, a pénzügyi megszorítások között vergődő, a menekülés reményében gyakran – a létrejöttüket kiváltó elvekkkel szemben – már csak előadásokat tartó társulatok közül válogathattak. A TIE igazi nagy csapatai, a legnevesebb műhelyek nem Londonban működtek – ő ott látott két programot. Érdekeseket, ahhoz képest, amit itthon a színházi nevelés terén addig tettek, tehettek, megdöbbentően újszerűket, de biztosra vehető, hogy nem a legjobbakat. Két program részletes ismertetőjét kapjuk az alábbiakban: a GYPT, a Greenwich Young People Theatre *Ez a tűz* című produkciója a fentiek értelmében nem „igazi” TIE-program: sokkal inkább előadás-jellegű projekt, Tony Jackson fent idézett kategorizálása szerint afféle „TIE-színház”, számos, a leírás alapján is szembeütő hibával. A másik program a londoni Curtain Theatre *Labyrinth* című, nyolc-kilenc éveseknek szóló meséje közelebb áll az alap gondolatában a nézők résztvevővé tételére épülő TIE-hoz, de nem a legjobb ebből az irányzatból.

Mindenesetre a két program részletes leírásának nagy hatása volt itthon. A hézagosan ismert angol tapasztalatok – csak a legjobbokról nem kaptunk hírt – adaptációjával többen is próbálkoztak: Gabnai Katalin Csokonai-programja valami ilyesmire készítette volna a partnereket, ha lettek volna, Mezei Éva Gyermekjátékszíne már a beszámoló megjelenését megelőzően sem állt távol a TIE egyes módszertani elemeinek eseti, gyakorlati alkalmazásától (egy-egy elemről volt szó, és nem többről), Váradi István Molière-programja (részletet vett vele a legelső HOL–MI pedagógiai módszervásáron, Gödöllőn) pedig egy az egyben TIE kívánt lenni: jó szándékú, amatőr kísérlet volt, sem színházilag, sem drámásan nem eléggé képzett főiskolásokkal, de úttörő próbálkozás a maga nemében. (Bizonyos formai elemek hasonlósága miatt szokták felemlíteni a TIE hazai gyökereinél a dramatikus játszóházakat, így Bucz Hunorék munkásságát, vagy a „nézőbevonós”, ma „interaktív” mondott gyerekszínházi irányzatokat, de ezek a tevékenységek teljesen más filozófián alapultak, és nagyon más gyakorlatban valósultak meg. Ennél is nagyobb tévedés a „beavató színház” nevű hazai, „professzionális” színházi próbálkozást említeni a TIE kapcsán.)

És végezetül: e sorok írója is olvasta Mezei beszámolóját. Hatott is rá, az első hazai hivatásos TIE-társulat, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ 1992-es indulásakor a magyar nyelvű szakirodalom ez volt számára. Szerencsére akkor már hozzájuthattunk angol drámás szakkönyvekhez és ingyen kaptuk meg a színházi nevelés egyetlen (angol) folyóiratának jó néhány számát – és ehhez már a „Soros” sem kellett. Az akkori kurátorok ezt megérezhették, mert Mezei TIE-ről szóló írásának megjelenése után hat évvel már nem is kaptunk tőlünk semmit a (hazai) TIE-ra.

Régi adósságunk: ezt a beszámolót nem tettük még közzé.

Ismét csak azt mondhatjuk: ezennel törlesztünk...



Történelmi játékok

Mezei Éva

1972-től – az iskola vezetőjének jóvoltából – módomban van a XV. kerületi Bogánics utcai általános iskolában különböző kísérleteket, tréningeket folytatni annak megállapítására, vajon milyen változásokat okoznak a gyerek személyiségének formálásában a dramatikus és szociojátékok, az improvizációk, a rendszeres ének- és mozgásfoglalkozások, valamint az ezekhez kapcsolódó egyéb módszerek.

Az angliai iskolákban látott „drama teaching”, és az improvizációs órák sugallták a gondolatot: meg kellene próbálni az ingerszegény környezetből jött gyerekeknek a dramatikus-improvizációs játékokkal segítséget nyújtani. Ezek egyrészt nem verbális kifejezési lehetőségek, így sikerhez juthatnak, másrészt felfokozott érzelmi ingereket és gazdag motivációt teremhetnek az iskolai környezeten belül is. Megerősítette ezt az elképzelést a magyar ének-zenepedagógia minden eredménye (lásd Kokas Klára képességfejlesztési tevékenysége), valamint a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban az utóbbi években megnövekedett érdeklődés a játékos és érzékszervi-mozgásos formák iránt.

Az elmúlt évek alatt szerzett tapasztalatok viszont megváltoztatták a kísérlet irányát és tartalmát. Ma már a tréningek nemcsak ingerszegény háttérű gyerekekre, hanem egész osztályokra, sőt nemcsak egyes képességek (beszédkészség, mozgáskoordináció, fellépési biztonság, fantázia) fejlesztésére irányulnak, hanem a gyerekek általános gondolkodásbeli kreativitásának felkeltésére és fokozására is kiterjednek.



Éppen 10 évvel ezelőtt írtam le a fentieket. Az azóta eltelt idő nagy változásokat hozott. Az akkor egyedinek, különlegesnek számító próbálkozás ma már történelmi epizód. A drámai-színházi játékok polgárjogot nyertek – ha nem is túlságosan elterjedtek – mind az iskolában, mind a művelődés oldottabb berkeiben. A módszereket tanfolyamokon tanítják, kötetre rúg a leírásuk. Az angol szakirodalom legjavát lefordították. Én pedig újra visszatértem a szívemnek legkedvesebbek, a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztéséhez. Meggyőződtem arról, hogy ezek a játékok – ha első osztálytól kezdve gyakorolják – a nehezen beszélők és az osztály periferiájára szorultak számára jelenthetik az oly nagyon nélkülözött sikerélményt. Azt is megtanultam, hogy „csapat” nélkül nem lehet eredményesen dolgozni. Egy ember, ha mégoly lelkes, sem elég arra, hogy megbízhatóan és feleleveníthetően mély nyomokat hagyjon maga után. De ez később történt.



Negyedikeseikkel kezdtem el a gyakorlatokat, de az első év végéig mutatkozó eredmények, különösen a gyerekek lelkesedése és érdeklődése arra indította az igazgatónőt, hogy felajánlja: folytassam a munkát az ötödikben is. Ebben az osztályban komplex módon tanulják a magyar történelmet. Leghasznosabbnak azt találta, hogy a játékok a jövőben ehhez az integrált tárgyhoz kapcsolódjanak, és azt egészítsék ki kultúr-történeti vonatkozásokkal.

A tankönyv, valamint a *Régen volt, hogy is volt* című történelmi olvasókönyv elolvasása néhány, meglehetősen nehéz kérdés elé állított. Vajon megértik-e a 10-11 évesek az *osztály* fogalmát, képesek-e az osztályharcok bonyolultságát a legkevésbé is áttekinteni, és ennek alapján az eseményekről valós képet kialakítani? Nem marad-e bemagolandó szöveg számukra az érdekes, színes, mesés ős- és ókor? Megértik vagy megérzik-e az emberiség történelméből – mint egységes időfolyamatnak rájuk is ható – jelenünk minden pillanatában ott munkálkodó erejét? Feltűnő hiánynak tartottam a szinkronitás elhanyagolását. Úgy gondoltam – *ma már egyáltalán nem vagyok biztos abban, hogy jól* –, hogy ebben a három irányban segíthetek kiegészíteni a történelemórák anyagát, nem elhanyagolva emellett a kultúrtörténeti penzumot.

Az improvizációs játékok igen gondos előkészítést igényelnek. A látszólagos spontaneitás a merev óravezetésnél rugalmasabb gondolkozást, biztosabb anyagismeretet követel. Ennél is nagyobb jelentősége van az első időszakban a megfelelő játéktér megteremtésének. Való igaz, hogy jó hangulatban, jó előkészítés alapján, akár a padokban, a padok tetején vagy a padközökben is eljátszadozhatunk, de igazi hatás – játékosokra és nézőkre egyaránt – csak akkor születik, ha rálátás van, ha van olyan tér, ahol „valaki keresztülmegy, valaki más pedig figyel, mert mindössze ennyi kell ahhoz, hogy színház keletkezzék” (*Brook*).

Az angol iskolák több évtizedes tapasztalatát a magam gyakorlata is bizonyította: gyerekek spontán mozgásához a kör alakú, vagy az ahhoz hasonló térforma alkalmazkodik a legjobban. Ennek a térnek je-

lentősége van az alkotó közérzet megteremtésében is: a tanulás, tehát zömmel a hallgatás és a gondolati cselekvés asszociációját keltő ülésrend helyét egy más, a testi cselekvés asszociációját kiváltó játéktér foglalja el.

A tankönyv – mint a tanterv – nem egyforma súllyal foglalkozik a tárgyalt anyag minden részletével. Számomra is adódtak csomópontok. Úgy gondoltam, hogy az ősember története, a görög demokrácia és a magyar államalapítás (ez utóbbi csak a kísérleti integráció miatt került az ötödikes anyagba) követel több időt és lényegesen motiváltabb játékformákat. Igen jelentős az őskor és az ókor történetének a tételes valóságok kialakulására vonatkozó része, amelyet a tanterv és a tankönyv – véleményem szerint – egyaránt féltéken, és nem a kérdés aktuális fontosságának megfelelően tárgyal. Ezzel a gyerek – koránál fogva – mesés-misztikus világszemléletébe való okos és hatásos beavatkozást mulasztja el. Emellett az általános műveltség egyik fontos tartozéka is veszendőbe megy. Hisz hogyan lehet majd e nélkül középkori irodalmat, zenét tanítani, vagy akár Michelangelo Dávidjáról beszélni?⁴

Az első órák az ősközösséggel foglalkoztak. Példaként lássuk a legelsőt – vázlatával együtt.

1. Az asztalok és a székek szétrakása, a játéktér kialakítása. Ennek a szükséges tér megteremtésén kívül az is célja, hogy a gyerekek fizikailag mozgásba lendüljenek, ne üldögéljenek várakozva, hanem gyorsan – és ne csendben – használják kezüket-lábukat, feloldódjanak, majd a földre üléstől meglepődjenek. Ez az érzelmi előkészítéshez szükséges sokkhatás.



Ezek a sorok egy kezdő nagyfokú naivitásáról tanúskodnak. Az, hogy egy szabad tér szélén körben ülve jobb játszani, mint padsorokban szorongva, elég természetes. Az azonban már nem igaz, hogy a földre ültetés sokkhatást okoz, és főleg az nem igaz, hogy annyiféle hókuszpókusznak kell alávetni a gyerekeket, hogy a „receptio” állapotából kiszakítsuk őket. Kiszakadnak azok igen gyorsan, inkább a visszavitel okoz problémát. Ma már kínosnak érzem, mikor egy-egy foglalkozás végeztével megkérdezik tőlem: te először találkoztál ezekkel a gyerekekkel? Hogyan tudtad így feloldani őket? Kínos és mulatságos helyzet, ami arra vall, hogy az illetőnek soha semmilyen kapcsolata nem volt gyerekekkel. Különböznék tudná, hogy a gyerekek, különösen ha frissen megismert „új” emberről van szó, egy jó szóra is készségesen, „boldogan” oldódnak. Mindenben benne vannak, ami játék, még a munkában is, ha ez játéknak tűnik. Éppen fordítva van a baj. Ha megérik a játékról, hogy az bizony (néha) munka is, nem egyszer rendetlenkedni, rosszkodni kezdenek. Igyekeznek újból játékká kényszeríteni a feladatot. Mindezt az elkövetkező évek során tanultam meg. A történelemórákon még – mivel nem tudtam, hogy fölösleges – ragaszkodtam az „érzelmi felhangoláshoz”.



2. A gyakorlati órán készített szerszámok bemutatása sikerélményt nyújtott, és újabb mozgási lehetőséget adott. A szerszámok egy része majd a játékokban is szerepet fog kapni.

3. Az improvizációs játék előkészítése, megalapozása. Az improvizáció akkor jó, ha annyira előkészített, hogy menet közben már nem kell beavatkozni. Az előkészítés mindenekelőtt kérdésekkel, gyors iramú, pergetett dialógusokkal történik. A kérdések egy része meglepő, szokatlan gondolatokra ingerlő, más része fizikai cselekvési lehetőségekkel kapcsolatos. Például: Hány órákor kelt az ősember? Mit csinált ébredés után? Mit evett? Mit csináltak az ősasszonyok? Hogyan volt berendezve a barlangjuk? E kérdések kidolgozását az is motiválta, hogy a gyerekek otthonról hozott paradicsomi vagy Rousseau-ian nosztalgikus képzeteit a lehető legdrasztikusabban elhessentsem. Az óra és a játék központi gondolata, hogy a gyerekek ismerjék fel az emberré válás folyamatának szépségét és nehézségét, a civilizáció és a kultúra hosszú és befejezetlen útját. Mindamelllett a kérdések a „nagy” játéknak is kellő előkészítést biztosítanak. Címe: Egy nap az ősember barlangjában.

Mit énekelt az ősember? Miért énekelt: örömeiben, bánatában? Miről énekelt? Táncolt-e az ősgyerek? Mivel cicomázta magát az ősasszony? Ezeket a kérdéseket kultúrtörténeti cézzal tettem fel, de tudtam, hogy az improvizációba is beépíthetők. A gyors és tömeges válasz kényszere minden lehetséges gondola-

⁴ A már említett DPM 2. számbeli közlésnél – szerkesztői beavatkozás eredményeként – innen kezdve hiányzik Mezei írásából egy méretes szövegrész (1356 szó, 8715 karakter). Éppen annak ismertetése, hogy mi történt az órán, vagyis a fentiekben közölt óravázlat maradt ki. (K. L.)

tot kimondat majd a gyerekekkel, az énekekre és a táncra való hivatkozás lehetőséget ad apró, megmozgató és előkészítő játékokra.

4. A játék bonyolítása. Eljátsszuk, mivel foglalkoznak; dolgoznak, főznek, esznek, tetvéskednek, vadászatról jönnek, beteget ápolnak stb. Spontán jelentkezés alapján történő szereposztás, önálló térelrendezés. Ezen az órán igen sok vendég lévén, az első pont végrehajtása nem volt elég sikeres. A gyerekek feszélyezettek maradtak, nem mertek például a földre ülni. A második pont valamelyes oldódást jelentett, a manuálisan végzett munka, késztermék öröme. Csak a harmadik pont feladatainak megoldása sikerült, de az a vártnál jobban. A körben ülő gyerekek minden gátlástól megszabadulva, egymással versengve szerepeltek. A válaszokat közvetlenül az órák után munkanaplómba írtam le; hitelesek és torzítatlanok.

Hánykor kelt az őseember? *Korán, mert éhes volt. Későn, mert addig aludt, amíg akart. Amikor a nap kelt. Korán, mert korán feküdt.* Miért feküdt korán? *Mert félt a sötétől.* Hát még mitől félt? *Villámtól, mennydörgéstől, vihartól...* Mit csinált ébredés után? *Kitakarította a barlangját.* Mi volt a barlangjában? *Kőasztal, medvebőrök, fatöngök ... Szekrény vagy láda? (Nagy nevetés.) Nem, nem volt mit beletenni, nem volt ruhája.* Csak egy szál bőr volt rajta. *Sose váltott ruhát? Sose.* Megtermett benne a tetű? *Meg, meg más bogár is.* (Nevetés.) Rossz volt neki az a bűdös barlang, ugye? *Igen.* Miért bűdös? *No, miért bűdös? Mert mind ott laktak, rakáson.* Ott is főztek? *Ott.* És ott vécéztek is? (Nevetés.) Mit főztek? *(Tananyagból tudott, pontos, jó válaszok.)* Húst hogyan szerzett? *Vadászott.* Mivel? Láttuk a szerszámokat, hogyan csinálta őket! *Pattintotta, csiszolta.* Hogyan kell azt, mutassátok! *(Valamennyien mutatják, nagyon elevenen.)* És a gyerekek mit csináltak? *Gyűjtögették a magvakat. Gyümölcsöt szedtek, hazahúzták az állat tetemét (nagy hangzavar, félig mondják, félig játsszák).* Mit csináltak az asszonyok? *Gyűjtögettek, főztek. Ebédet csináltak. (Hozzák a maguk által készített agyagedényeket.)* Énekelt-e munka közben az őseember? *Nem, rosszkedvű volt, mert dolgoznia kellett.* Tévedtek, énekelt, munkadalt! Tudtok-e munkadalt? *Nem.* Dehogynem! Ki nem hallotta közületek azt, hogy hó-rukk? Ez munkadal, és arra való, hogy egy csoport egyszerre tudjon emelni vagy tolni. *(Közben gesztikulálás, mozgás, maguknak mondják: hó-rukk.)* Képzeljünk el egy csapdába ejtett állatot, ragadjuk meg, és énekeljünk neki egy jó hórukkot, húzzuk el a barlanghoz. Mit fogtunk, mamutot? Megfoglaljuk, elvisszük? *Jó, foglaljuk! (Kiabálják, felugrálhatnak, nekigyürkőznek, hórukkoznak. Teljes improvizáció.)* Hogyan táncolnak az őseemberek? *(Nem magyaráznak, zajongva, ugrálva mutatják, táncolnak.)*

A negyedik pont hangulati előkészítéseként a lármás, élénk mozgás után egy kis csönd szükséges. Még a negyedik osztályban megtanult módszer szerint némán számoljuk a pulzusunkat. A játék lebonyolítása a vártnál gyengébb volt. Azt hittem, elegendő annak az általános megbeszélése, hogy mi minden történhet ott a barlangban. A rögtönzés majd kialakul magától is. Ez bizonyos fokig igaz, az aktívak azonnal találtak maguknak tennivalót: főztek, beteget ápoltak, magtörést utánoztak, aludtak. Kis csoportok alakultak körülöttük, barátaik, játszópajtásaik társultak hozzájuk. Néhány fiú olyan lelkesen játszott, hogy az udvarból hozott kövek pattintásával majdnem szétzúzta az osztályt. Ugyanakkor a fantáziátlanabbak és a bátortalanabbak semmit sem csináltak. Unatkozva üldögéltek a földön, és próbáltak valami elfoglaltságot keresni. Korai óra lévén, elégedetlenkedtem, és viszonylag hamar befejeztem a játékot. Később beláttam, hogy a kis csoportok elevensége, aktivitása igen nagy erő. A gyerekek, ha nézelődnek és figyelnek egymásra, egyáltalán nem biztos, hogy unatkoznak. A számomra primitív, vagy akár nem is észrevehető benső foglalatosságok ilyenkor is lekötik és szórakoztatják őket.

A következő téma Egyiptom volt. A képzőművészetet állítottam a játékok középpontjába.

Mialatt az osztály szétrakodott, elővettem a magammal vitt jelmezeket: a fehér kígyót – az egyiptomi királyok szokásos fejékét –, egy nagy, négyszögletes vászonkendőt, valamint fekete és kék szemceruzát. Egy kisfiút öltöztettem a stólából csavart ágyékkötőbe és körgallérba, egy kislány fején egyiptomi módra megkötöttem a kendőt, rátettem az ureuszt, és mindkettőjük szemét kifestettem. A szokásos gyors kérdés-sorozattal eljutottam oda, hogy kimondják: az egyiptomi ábrázolásokon furcsa tartású embereket látunk. Ekkor, a felöltöztetett kisfiút a katedra tetejére állítottam, és elmagyaráztam a rajta legjellemzőbb felületek szerinti ábrázolás törvényét. Ezután tárlatlátogatást rendeztünk. A gyerekek szobrokként ültek, míg engem egy kisfiú kalauzolt, és magyarázta a szobrok jelentését. Később elmeséltem Ozirisz történetét, megnéztük Ízisz képét, karján a gyermek Hóruszal, és megállapítottuk, mennyire hasonlít a madonnához, csak – mint a gyerekek mondták – nincs karika a feje fölött.

Csak ez után az óra után ismertem fel világosan, hogy a foglalkozásokat megszerkesztett alkotásként kell felfognom. Egy téma feldolgozásának hatáselemeit, úgy hiszem, minden tanár ismeri gyakorlatból, de talán nem jut eszébe elméletileg megvizsgálni, hogy amit tesz, milyen törvényszerűségeknek engedelmeskedve teszi. Pedig a diák, a gyerek minden órán néző és hallgató, éppúgy érvényesek rá a befogadás szabályai, mint bármilyen más közönségre.

A legjobb esetet véve alapul a befogadó önként, oldottan, de érdeklődve várja a művet (illetve információt). Az első hatás teljes személyiségében meg kell, hogy ragadja, csak azután részletezheti, variálhatja az alkotó tanár az egyes elemeket. Ha a hangulati-érzelmi töltés elég nagy, tétovázás nélkül térhet rá az értelmileg fontos közlésekre, gondot fordítva arra, hogy test és idegrendszer lehetőleg nyugalomban legyen. Mikor azután az értelmi kifáradás pillanatai következnek be, újból és újból fel kell rázni az érzelmeket, humoros-patetikus, bensőséges-elidegenítő motívumok között lebegtetve azokat.



Úgy gondolom, érdemes megjegyezni: nem elvárható, hogy minden pedagógus minden óráját újra meg újra megalkossa. Az én szerencsém az volt, hogy kéthetenként egyszer kellett egy 2 órás foglalkozást vezetnem. Esztelenül sokat, heti nyolc órát készültem egy-egy órára. Soha egyetlen tanárnak sincs erre ennyi ideje. Mégse lenne haszontalan, ha egyszer-egyszer a hatásmechanizmusokra építve készítené el a tanár-tanító órájának vázlatát, menetét. Legalább a nagyon fontos témák indításánál, összegezésénél elengedhetetlennek tartanám.



Ennek alapján kerestem ki az illusztrációként használt zenei és irodalmi betéteket is, arra törekedve, hogy minél mozgalmasabbak, vonzóbbak, produkcióra serkentők legyenek. A hatásos és jó műsorszerkesztés kötelezettségével válogattam ki a játékok alapjául szolgáló irodalmi anyagot is, ami most már – a görög történelemtől lévén szó – bőségesen állt rendelkezésemre.

A játékgyakorlatok első percétől kezdve rendkívül fontosnak tartottam, hogy a munkásgyerekek – az osztály 80 százaléka – kultúrtörténetileg olyan mélységű és jelentőségű információt kapjanak, amellyel majd a gimnáziumban is megállhatják a helyüket. A klasszikus műveltség és ezzel egy bizonyos jelrendszer hiánya sok-sok „F”-es gyerekek okozott már rossz közérzetet. Mégsem vállalkozhattam arra, hogy mindazt, amit egy gazdag könyvtárral rendelkező értelmiségi család gyereke a klasszikus ókorról megtudhat, ők néhány óra alatt pótolják. A kor építészete és szobrászata tankönyvünkben szerepel, úgy tűnt, a dráma és a színház – e két jellegzetesen athéni találmány – megismertetése járhat a legnagyobb haszonnal. A közéletiség, a görög polgár társadalmi aktivitása lett az óra lényege, a „műsor” eszmei mondanivalója. Ez alkalommal a csúcspont az volt, amikor „osztrakizmoszt”, cserépszavazást tartottunk, és gyakoroltuk a demokráciát. Ez a szavazás azonban nem történhetett mondvacsinált, jelentéktelen ügy fölött, mert a személyes dönteni tudásról és a társadalmi felelősségről volt szó, és nem szavazási játszadozásról.

Ebből a szempontból kiindulva szinte visszafelé szerkesztődött meg az óra menete. A polgár felelőségéről, az ember öntudatáról szóló dráma kívánczított a főgondolathoz. Így az Antigoné lett az improvizáció alapja. Ha mű árnyalt motivációját, lélektani mélységeit nem is értik meg világosan, de a konfliktus megragadja és elgondolkoztatja őket, tehát feltehetem a kérdést: mit tennének Antigoné helyében? Sőt, talán megszavazhatják, ki igenli, ki tagadja Antigoné esztelenül merész tettét, és ez majd valóságos tartalmat ad a cserépszavazásnak. Úgy gondoltam, nagyobb érdeklődést kelthetek Antigoné személye iránt, ha pontosan és részletesen ismertetem az előzményeket és a család bonyolult krimihistóriáját.

A Labdakidák történetét egyfolytában meséltem végig: volt egyszer Thébában egy Laiosz nevű király, a feleségét Iokaszténak hívták. Sokáig nem volt gyerekük, míg egy napon kisfiúk született, de jaj, azt jósták róla, hogy felnöve megöli apját, és anyját veszi feleségül. Ezért a király úgy határozott, hogy a kisfiút az erdei vadak martalékaul adja. Szolgája azonban stb. Az Oidipusz történetet igen nagy érdeklődéssel hallgatták, néhány részletre vissza-visszakérdeztek. Előre megmondtam, hogy felemelt kézzel jelzem: innen kezdve erősebben kell figyelni, mert ezt a részletet eljuttassuk. Számítottam ugyan arra, hogy a hosszú történet mesélése közben elfáradnak, így azonban a várt kézjel izgalomban és aktivitásban tartja őket. Az eléggé nagyvonalú mesét Antigoné „színre lépésétől” részletező, alapos műismertetés váltotta fel. Igyekeztem színesíteni, dinamikailag megerősíteni saját előadásomat is. Utána röviden beszélgettünk a történetről, a rossz törvény és az emberi erkölcs ütközéséről, az állampolgár és a rokon jogairól és kötelességeiről. A szereposztás ez alkalommal spontán volt, azonnal akadt Antigoné, Kreón, Haimon, Theiresias, ör, Iszméné. Egy sarokasztal aljában rögtön berendezték a sziklabarlangot is. Rendkívül érdekes találmánya volt a szereplőgárdának, hogy az ör az összetolt asztalok tetején róttá ellenőrző útját. Onnan könnyen észrevette Antigonét, akit ezután Kreón elé vezettek. Mielőtt a játékhoz hozzákezdünk, újból elmondták az eseménysort (ez igen fontos momentum; a készülődés lázában néhány részlet mindig feledésbe merül). Körülbelül 2 és fél perc alatt megoldották az improvizációt. Remekbe sikerült, bár igen rövid szövegekkel: „Készen vagyok meghalni a bátyámért” – mondta Antigoné. „Hát meg is fogsz! Vigyétek!” – parancsolt balladai tömörséggel Kreón.

Mielőtt a játék megkezdődött, megkértem a nézőközönséget, nagyon figyeljék, kinek van igaza a vitában, mert erről utólag szavazást rendezünk. A megismételt improvizáció után a gyerekek maguk kérték, hogy játsszuk el még egyszer a drámát. Ekkor került sor a cserépszavazásra, melyet már nagyon vártak. A feszültséget azzal fokoztam, hogy én is vállaltam szerepet. Így szóltam: Figyeljétek, polgárok! Íme, szétosztjuk közöttetek a cserepeket. Egy név kerülhet a cserépre, ugye tudjátok, polgárok? Csak egy nevet írhattok rá, azt, amelyikről úgy gondoljátok, hogy a vitában neki volt igaza. Szavazzatok, polgárok! Kinek volt igaza?”

Szétosztottam a kis papírszeleteket. Nagy buzgalommal, és igen-igen titkosan írták rá a neveket. Tizenkét cédulán Antigoné neve, öt cédulán Kreóné állt, és kettőn ez a meghökkentő szó: mind a kettőnek. Felolvastam az eredményt, majd hirtelen ötlettel megkérdeztem, nem szavaznák-e meg, így cserépszavazással, titkosan, ki a legjobb tanuló az osztályban. Nagy örömmel újra munkához láttak. Az eredmény az előzőnél jóval egyértelműbb lett, valamennyien egy kisleányra szavaztak. Megígértem, hogy máskor is játszunk szavazást.⁵



Kezdeti törekvéseim menet közben hol kibicsaklottak, hol igazolódtak. Volt azonban egy-két olyan tapasztalatom, amely máig is helytállónak bizonyult. Ilyen például az, hogy a gyerekek felkeltett kreativitása rám is erősen visszahat, Hogy nem kell félnem attól, ha magam nem tudok megoldani játékban, képen, hangban valamit; majd ők megoldják. A másik: ha a játékot tanításra használom, akkor mindig az ismertől kell elindulnom a még nem ismert, a tudottól, a sejtett, a felfedezni valótól a még nem tudott felé. A tudott, az ismert önbizalmat ad a gyerekeknek a továbbgondoláshoz, a merész továbblépéshez, ugyanakkor keretet biztosít: tudott és nem tudott nem áll távol egymástól. Végül: törekedni kell a tömegkommunikációval való lépéstartásra. A tévé sokkal érdekesebb, mint a tanóra – mással kellett győzni.



A kereszténység kezdeteire, a Jézus-történetek feldolgozására külön órát szántam. Ezt megelőzően közhasználatú és ismertetésre érdemes latin szavakkal pontozásos versenyt játszottunk. A „világbirodalom” kifejezés jelentését és jelentőségét szokásos agytornánkkal közösen boncoltuk. Érdemes megemlíteni, hogy a jelenlegi világbirodalmakon kívül a gyerekek felsorolták a közelmúltból a német, és a régmúltból a török világbirodalmat is. Megemlítették, hogy Magyarország egy ideig mindkettőnek része volt. Jó, de terhes dolognak tartották egy világbirodalom állampolgárságát, mondván, hogy gazdagságot, büszkeséget jelent, de ugyanakkor túl sok háborút, katonai szolgálatot, és állandó rettegést a birodalom széthullásától.

A Jézus mondára rendhagyó óravázlatot készítettem, arra koncentráltam, hogy a vallás titokzatossága helyett a már megismert tény kerüljön „az emberek szeretnek mesét faragni a valóság elemeiből”. Az év folyamán foglalkoztunk a tárgyalt korok vallási felfogásával, isteneivel. Minden alkalommal megállapítottuk, milyen vágyaik, félelmeik, szándékaikat öltöztetik az emberek istenruhába. Most itt volt az alkalom a próbatételre. Vajon mennyi ért az előkészítés? Ez az óra mesével kezdődött, amit leírtam és szó szerint olvastam fel.

„A provinciák népei a római világbirodalomban sokféle istent imádtak. Egyiptomban Íziszt tisztelték, Kisázsiaiban Adoniszt. Hordták-vitték a katonák és a tisztviselők a különböző istenek hírét, nevét. Még Magyarországra is jutott egy Ízisz-szentély. Érdekes istenek voltak ezek. Adoniszt például, illetve képmását minden évben megölték, minden évben feltámadt. Nem is csoda, hiszen ő a tavasz istene volt, s az is eltűnik minden évben, hogy újra feltámadjon. Ezek között az érdekes istenek között is a talán legérdekesebbet Judea provinciában imádták. Különlegessége, hogy láthatatlan volt, és még képmás vagy szobor sem készült róla. Ebből a Judea provinciából – hol a zsidó nép lakott – indult el az isten-ember mondája. Judea zsidó királya, Heródes álmodott látott, amely megjövendölte neki, hogy egy Betlehem városában született csecsemő fogja uralmát megdönteni, és majd a zsidók királya lesz. Heródes reggelre elrendelte a betlehemi kisdetek kiirtását.

Sokan elmenekültek, mert hírt kaptak a mézszárlásról, köztük József, az ács, feleségével, Máriával és gyermekükkel. Ők maguk nem voltak betlehemiék. A szülőfájások ott érték el az asszonyt, és ott kaptak szállást egy istállóban. A gyermeket így bölcső helyett a jászolba tették. Egyiptomba menekültek, majd Heródes halála után visszatértek Judeába. A kisfiú, akit Josuének – görögösen Jánosnak – hívtak, nagyon

⁵ Azon kívül, hogy helyenként a tanulmányban kisebb átírás is található, az 1992-es közlésnél ettől a ponttól tetemes mennyiségű szöveg hiányzik (1825 szó, 11338 karakter). (K. L.)

okos volt. Azt mondták róla, hogy ő a láthatatlan isten földi fia. Rövid idő alatt elterjedt róla, hogy csodákat tesz, meggyógyítja a betegeket, feltámasztja a halottakat. Többen csatlakoztak hozzá, kik tanítványainak mondták magukat. Mikor már igen sokan voltak ezek a népszerű fiatal emberek, a judeai előljárók figyelmesek és féltékenyek lettek rájuk. Nem tetszett nekik a dolog, mivel ezek arról prédikáltak úton-útfélen, hogy az emberek egyenlők, hogy a gazdag pénzváltók, kereskedők, kufárok nem becsületesek, és nem tartják meg a láthatatlan egyisten parancsait.

Elhatározták a főemberek, hogy megölik Jesost.

A római helytartó, Poncius Pilátus elé vezették, és azzal vádolták, hogy a hatalomra, a királyságra tör. Pilátus a kor kivégzési szokásai szerint keresztre feszíttette, ahol meghalt. Eltemették, de harmadnapra feltámadt, és felszállt az égbe isten-apjához.”

Ismeritek-e a történetet – kérdeztem a gyerekektől. Az osztály 90 százaléka igennel válaszolt, kisebb kiegészítéseket tettek, elmondták a samáriai asszony történetét, a „kelj fel és járj” igefordulatot, a krisztusi sebeket, zömmel úgy vélték, hogy „hasba is szúrták”. A „miről fāragták az emberek ezt a mesét?” kérdésre elég nehezen indultak meg a válaszok, de az értelmesebbek hamarosan kitalálták, hogy az egyenlőség vágyától indítva, a szenvedésektől megváltó, igazságos királyt várva, a szegények és rossz sorsúak gondolhatták ki. Kértem, szavazzák meg, melyik részét játsszuk el a mesének; a betlehemi gyermekgyilkosságot követelték. Azonnal hozzá is láttak a tér megszervezéséhez, utcasorszerűen tolták szét az asztalokat, ezek lettek a házak – s egy állt külön, Heródes palotája.

A gyorsaság érdekében kiosztottam a szerepeket. Volt Heródes, testőrpapnok, katonák, jó szomszédok, rossz szomszédok és végül a szent család, egy csacsival. Megbeszéltük a jelenet vázlatát: mindenki alszik, Heródes hirtelen felébred, hivatja a „papnokot”, elmeséli az álmát, és elrendeli a vérengzést. A második-harmadik házból hírt visznek Józsefnek, a család elmenekül, többen fedezik útjukat. Nagyszerű játék alakult ki, krimiken edzett fantáziával osontak a hírvivők, gyilkoltak a katonák.

A nagy izgalom után, pihentetőül beszélgetés következett, a nagy keresztény ünnepekről. Mikor ünnepejünk a mondabeli Jézus születését? Mikor a halálát? Mit gondoltok, honnan származnak ezek az időpontok? Mi születik december végén és mi hal meg áprilisban? Az elég provokatív és egyértelmű kérdésekre szép és színes válaszokat adtak, meglátszott a televízióból szerzett műveltség és felvilágosultság. Felolvastam és 3 kis csoportnak átadtam *József Attila Betlehemi királyok* című versét Mind a három csoport – volt egy Mária, egy mesélő és három király – egymás után eljátszotta a verset. A első bemutató után egy komédiázásra hajlamos kisfiú megkért, hogy Józsefként részt vehessen a játékban, és mondja azt a mondatot, hogy: „meg is kéne szoptatni már”. Nagy örömmel fogadtuk az ötletet. A következő csoportok már az „átdramatizált” formát játszották.

Az utolsó negyedév történelemanyaga a magyar államalapítás tényével és előzményeivel foglalkozott. „Óraműsoraink” a következőképpen alakultak: Testvérnépeink, Rege a csodaszarvasról, A vérszerződés, Kalandozások, Egy pogánylázadás, Gellért és Walter esete a szolgálóval.

Az év elején figyelmeztetett az osztályfőnök, hogy a tananyagból hiányoznak a legendák, ezért jó lenne, ha a speciális órákon ezt pótolnám. A Gellért legenda alkalmasnak tűnt az ismertetésre. Sok adatot találhattunk benne az akkori Magyarország gazdasági viszonyaira, az egyház és az állam kapcsolatára. Megismerkedhettünk általa egy korabeli vezető értelmiségivel, és nem utolsó sorban jó játékra adott alkalmat. Az órát gregorián dallamú magyar népdal megtanulásával kezdtük: „Bizony mondom néktek, jól meghallgassátok...”. Maguk állapították meg a dallam „templomias” jellegét, és elbeszélgettünk arról, hogyan kerül egy templomi, papok által kitalált dallam a népdalok közé. Ezután, kérdésekkel megszakítva, ismertettem a legendát.

„Valamikor az ezredforduló táján, egy jómódú velencei nemes családnak fia született, akit Gellértnek kereszteltek. Ötéves kora körül nagyon beteg lett. (Mi az a hidegletélés?) Ekkor szülei – hogy meggyógyuljon – a Szent Benedekről elnevezett rendbe szerzetesnek ajánlották. (Mi az a rend? Bencések olasz, pálosok magyar rend. Pannonhalma említése.) Miután meggyógyult, beadták a bencések Szent György monostorába, ott szentelték pappá. (Mit jelent ez? Milyen lehetett egy kolostor élete?) Mivel igen eszes és alázatos volt, a rend főnöke úgy határozott, hogy tanulni küldi Bonániába. (Hol van, mi a mai neve?) Ott tanulta öt éven át a négyes tudományt: aritmetikát, muzsikát, geometriát, asztronómiát. A klostromban már előzőleg grammatikával foglalkozott. (Mit jelentenek ezek a tudományok? Miért éppen ezeket tanulta? Miért kellett egy papnak mindezt tudni? Ki mindenkit pótolta akkoriban a pap egy községben vagy városban?) A tanulmányok után apátúrrá választották. Néhány esztendő eltelte után a tisztséget visszaadta, mert Betlehembe és Jeruzsálembe akart menni prédikálni, az ott lakó arabokat és zsidókat téríteni. Tengerre is szállt, de rossz volt a széljárás, és ekkor egy másik pap tanácsára úgy döntött, hogy inkább magyar földre jön, mert itt is elég sok a pogány. Ki is kötött Záránál. (Hol van ez ma, hogy hívják?) Aztán elszamaragolt Pécs váráig, ahol egy Mór nevű püspök arra kérte, maradjon ott, az ő vidékén. (Miért kér-

te? Miért kellett külföldi papok? Gellért milyen nyelven prédikált? Ki értette? Miről prédikálhatott? Hogyan nézhetett ki ekkor Pécs városa? Általában egy magyar város?) A király is híret vette a jó képességű és képzettségű külföldi tudósnak, és Fehérvárra, a királyi szállásra hívatta, hogy fiának, Imrének nevelője legyen. Később neki ajándékozta Csanád város püspökségét. Heten voltak ez időben magyar földön a magyar nyelv szorgalmas tolmácsai, egyházépítők és iskolaalapítók. Ezek közül volt az egyik Walter testvér, bencés barát. (Mire kellett a tolmácsok? Milyen nyelvről fordított Walter? Hány nyelvet beszélhetett?)

Gellért püspök gyakran próbálta enyhíteni a király szigorúságát, aki tüzzel-vassal terjesztette az új hitet. Egyszer, útban a királyhoz, Walter atyával együtt megszálltak egy parasztháznál. Gellért olvasott, jegyzeteket készített, hát egyszerre csak egy kézimalom sustorgását hallja, és valami asszonyi éneket.

– Mi ez? – kérdezi Gellért. – Mit hallok, ki az, aki nem hagy engem dolgozni?

– Ez a magyarok éneke – felelt Walter, egy asszony énekel munka közben, hogy fáradtságát enyhítse. Ez a magyarok szimfóniája – nevetett gúnyosan Walter. De Gellért megfedte:

– Szerencsés és boldog az, aki dallal tudja végezni munkáját, és ekképpen vigasságra fordítja azt.

A játék megkezdése előtt tisztáznunk kellett néhány kérdést. Milyen lehetett az a ház, ahol Gellérték megszálltak? Hány szobája volt? Melyik szobában helyezték el őket? Miből épült a ház? Mivel világították? Mit őrlött az asszony? Az első válasz nagyon meglepő volt: húst, mondta valaki. Eltűnődünk rajta, majd elvetettük. Valaki más azt mondta: kukoricát. Az olvasottabbak közül többen is kijavították, tudták, hogy ekkor még nem volt kukorica Magyarországon. Végül megállapodtunk abban, hogy valami gabonaféle lehetett. Milyen gazdasági felszerelések lehettek még ebben az udvarban? Szolgáló volt-e az asszony vagy családtag? Mit csináltak a családtagok, mi volt a munkamegosztás? Mit énekelhetett az asszony? Miért volt furcsa Gellértnek? Csak az idegen nyelv miatt? Gellért milyen dalokhoz szokott? Miért érdekelte ez a nóta?

A beszélgetés végén azt ajánlottam, hogy két jelenetet játsszunk el a legendából. A hajóutat és a magyar dalt hallgató papok beszélgetését, de a gyerekek arra szavaztak, hogy a hajóút helyett inkább egy Szent Istvánnal való találkozás kerüljön színre. Ezt ki is cifráztuk, azt javasoltam, Gellért kérjen kegyelmet a királytól egy parasztembernek, és a király adja meg. Megállapodtunk abban, hogy az őrlő asszony az „Árok partján lenvirág” kezdetű dalt éneкли, majd nagyon alaposan berendeztük az udvarházat. A terem egyik végében volt a szabad tűzhely és a szálláshely, a másik végében az ólak és az istálló. A családnak 3 fiú- és 4 lánygyermek volt. A házban sok szolgáló sürgölődött, amikor megjelent Walter, és szállást kért éjszakára. A püspököt bevezették. Gellért leült, olvasni kezdett, majd a felhangzó énekre felfigyelt, és kérdezte: „Te, Walter, mit kornyikál az a nő kinn? Eredj, kérdezd meg!” Walter szó szerint ugyanezt kérdezte az őrlést végző kislánytól, aki azt felelte: „Hát csak dalolgotok itt, munka közben.” Aztán Walter és Gellért megbeszélték, hogy milyen vidám ország az, ahol a nehéz munka mellett az emberek még énekelni is kedvük van.

Ezután berendeztük Gellért püspök szobáját, ahová látogatóba jött hozzá István király, feleségével, Gizellával.

Hírnökök hirdették, hogy jön a király, aki megérkezése után azt kérdezte a püspöktől: „Hogy van?” „Köszönöm, jól”, felelte Gellért, „de itt van egy parasztember, nagyon rendes, vallásos is, de most ellopott valamit, és fel akarják kötni.” „Jól van, mondd meg neki, hogy megkegyelmezek”, szölt a király, majd ránézett Gizellára, aki bólintott. „Most már megyünk is tovább Budára”, fejezte be, „majd látogasson meg”.



Feltételezem, hogy az olvasó az improvizációk szövegeit kabarészerűnek, kitalálnak, hatásvadászonak érzi. Aki valaha próbált ilyesfajta szöveges improvizációt csináltatni, bizonyára tudja, hogy a gyerekek valóban így fogalmazznak. Ők nem humorizálnak, röviden és felnőtt módra igyekeznek magukat kifejezni. Természetesen ez a megadott történelmi szituációban a felnőtt számára ellenállhatatlan mulatságos, de tapasztalhatjuk, hogy a gyerekközönség nem tartja annak.



Az év végére nagyjából kialakultak az óravezetés módszerei. Bármilyen tartalma, témája volt is a játékos foglalkozásoknak, a szerkezet többé-kevésbé állandósult:

1. A térformák megváltoztatása, és ezzel a nagyon erősen egy tárgyhoz tapadó gyermeki figyelem átállítása, az „iskolai” közérzetből való kilendítése.

2. Játékos, táncos, dalos gyakorlatokkal a testi készenlét és az érzelmi felhangoltság megteremtése.

3. Az osztály egészéhez intézett gyors kérdésekkel a közös szellemi erőfeszítés hangulatának megteremtése. Ezek a kérdések a teljesen evidenstől a csak fejtöréssel belátható, az ismerttől a kevésbé ismert felé haladnak, szokatlan, eredeti megoldásokat sugallnak. A mozdulatra, gesztusokra lehetőséget adó válaszok esetén megszakadnak, átadják helyüket a teljes testtel való kifejezésnek. A kérdések és válaszok összanyaga eszközöket nyújt egy testileg megvalósítható nagyobb játék előállításához.

4. A feldolgozott anyag improvizációs-dramatikus játékban történő bemutatása. Ezek az improvizációk lehetnek szerepjátékok, előre megbeszélte témájú, vagy szabadon választott szituációs játékok improvizált szöveggel, esetleg drámarészletek saját vagy írott szöveggel.

Év végén egy pszichológusok által készített felmérés arra igyekezett választ adni, egyáltalán érnek-e valamit ezek a játékos formák, módszerek? Milyen változást idéznek elő a gyerekek személyiségében, gondolkodásmódjában? A mérés eredményei azt mutatták, hogy bár az intelligenciaszintjük azonos maradt, de a kísérletben részt vevő gyerekek kreativitása nagymértékben nőtt. Gondolkozásuk tehát eredetibb, könnyedebb, témakidolgozásaik kerekesebbek, befejezettebbek lettek. Az igazgatónővel és az osztályfőnökkel az év végi megbeszélés során megállapíthattuk azt is, hogy a gyerekek történelem iránti érdeklődése megnőtt. Egy más irányú felmérésben ennek az osztálynak tagjai közül öt-hat gyerek választott történelmi példaképet, emberideált magának. A jelzészantázia, a képlátóképesség nagyszerűen kifejlődött, minden magyarázat nélkül váltak a körülöttük levő tárgyak díszletekké, az osztályterem egyszer és mindenkorra berendezésre váró játékterré. Mesterek lettek a vázlatkészítésben. A sok próbálkozás során maguk is belátták, hogy csak az a játék sikerül, amelynek gerince, előkészített rendje van, és így az osztály többsége magától megtanult szerkeszteni. Szinte mindenki megszerette az éneket és a táncot, de igen nagy különbségek mutatkoztak továbbra is a játékbátorság és a felszabadultság terén.

A játékba első perctől kezdve lelkesebben két réteg kapcsolódott: a nagyon intelligensek, akiket vonzott a szabad cselekvés, az önálló gondolati építkezés lehetősége, valamint a magamutogatók, a jó és rossz fajtájúak egyaránt. Jófajta magamutogató alatt a valóban színészqualitásokkal rendelkező gyerekeket értem, akikből minden osztályban akad három-négy. Ők a legjobb felolvasók, szavalóversenyeken vesznek részt, híres mesélők, vagy éppenséggel vidáman komédiázó bohócok. (Sajnálatos, hogy ez a gyermekkori képesség nem marad meg bennük, a kamaszkor nagyrészt kiöli.) Rosszfajta exhibicionista az, aki ilyen képességek nélkül, az önismeret teljes hiányával szeret szerepelni, pusztán tolakodásból, hiúságból – vagy ami nem ritka –, szorongásból, amelyet magamutogatással győz le. Ezeket a gyerekeket azonnal felismerhetővé teszi az állandó, minden szerepre való jelentkezés mellett a dekoncentráltság, rossz fogalmazás, gyenge játékfantázia. Visszaszorításuk fontos dolog: az osztály pontosan tudja, mit érnek, és eluralkodásukkal devalváltnak az igazán jól játszókat. Viszont nem lehet őket szerep nélkül hagyni, de meg kell értetni velük, hogy csak kisebb feladat megoldására alkalmasak, és nagyobb szerénységgel többre mennének a közvélemény előtt is. Az osztály „értelmiségijeit” természetesen nagyon sokat profitáltak a játékokból (a két legkiemelkedőbb képességű kisfiú közül egyik történész, a másik rendező szeretne lenni). A döntő kérdés azonban az volt, vajon a lemaradókkal, a gátlásos, nehezen szólalókkal mire megyünk? Körülbelül 3-4 olyan gyerek van az osztályban, aki az első idők tömeges lelkesedése után kiállt a játékból. Nagy meglepetésemre, a nem történelmi témájú improvizációkban – az év folyamán három ilyen óra is volt – ők is szívesen és ügyesen tevékenykedtek.



Ennél a pontnál meg kellett volna állnom, és egy kudarclistát közölnöm, de a korai idők lelkesedése ezt nem engedte. Most megteszem.

1. Az év végi nem vizsgaszerű visszakerdezésnél megtudtam, hogy még a legfogékonyabbak fejében se maradt sok a töménytelen feldolgozott anyagból. Ki volt Apollón – kérdeztem egy olyan osztályban, ahol annak ideje Apollón Hermésszel veszekedett apjuk lakomáján. Néztek rám. Apollón, hallottál már felőle?! Igen, hallottam. Nosza?! Az egy borotvahab. A többiek kacagtak, de nem tudtak válaszolni. Emlékeztek a lánysozketetésre, az Antigonéra és a cserépszavazásra, meg a nagy rendetlenkedésekre.

2. Az év folyamán 3 ízben nem történelmet játszottunk. Egyszer, még jól emlékszem, egy vasárnap délután történetét kellett rögtönözni, más alkalommal eljátszottuk, hogyan jelentkeznenek munkára, a választott szakmájukban. Az ezután következő történelmi játék előtt egyhangúan ezt és így kérdezték: Éva néni, ma óra lesz, vagy játszunk? Még a legjobb történelmesek is soknak érezték azt, ami hétről hétre rájuk zúdult.



Minden, ami tantárggyal, tanulnivalóval állt összefüggésben, minden koncentrációs kötelezettség riasztotta őket. Nekik keveset segíthettem. Hatalmas energialekötést jelentettek a destruktív agresszívok, az ő hatásuk kiegyensúlyozását, az egész évi zavartalan előrehaladást az osztályfőnök gyakori – bár néma – jelenléte biztosította. Közülük nem egynek viszont valódi felszabadulást, nagyszerű „kielési” lehetőséget nyújtott a játék, a szereplés: amíg a kollektív munka tartott, minthogy jól érezték magukat, hozzászelídültek a többiekhez.

A legtöbb gondot talán az a népes csoport okozta, akik ugyan be-beálltak a játékba, de csak nagyon testre szabott vagy nagyon aprócska feladatot, gondolkodási terhelést nem jelentő szerepet kaptak. Erőltetéssel hiába próbálkoztam, csak nagyobb ellenállást váltott ki. Így kénytelen voltam minden alkalommal számukra külön kispekulálni azt a kicsi, de nem hamis feladatot, amit kis kelletőzés után elvállaltak. Kéthárom olyan gyerek is akadt az osztályban, akiknek a játékok hozták meg az évek óta hiába várt sikerélményt. Ők, az egyébként társtalanok, az osztály kivetettjei, első perctől kezdve érezhették, hogy számítok rájuk, becsülöm őket, és nem telt bele egy fél év, szereposztási manipulációimmal elismerést szerezhettem nekik társaik között is.



Mindenestül egy kis túlbuzgalom és új seprűs seprés érződik ezen az íráson. Tíz év után szkeptikusabban, tudatosabban a következő tanácsokat adhatnám akkori magamnak:

- 1. Ne dolgozz egyedül! Eredményeidet – ha vannak – csak a gyerekekkel állandóan együtt lévő pedagógus teheti maradandóvá.*
- 2. Figyeld a szaktanárt, mire van szüksége, tudásoddal, fantáziáddal neki hozd keze ügyébe a felhasználható módszereket.*
- 3. Ne ragaszkodj a tudnivalóhoz, játsszál többet a gyerekek kedve szerint!
És végül: ne csüggedj!*



Színház a nevelésben

Theatre-in-education

Mezei Éva

A nehézkesnek hangzó szóösszetétel angolul is – theatre-in-education – nehézkes, mégis átment a köztudatba. Rövidítését – TIE – olyan természetesen ismeri és használja az egyszerű angol honpolgár, mint mi azt, hogy RTV vagy ÁHZ.

Az, hogy „átment” a köztudatba, kissé angolos jelentéktelenítés, „understatment”, mert nem ment, hanem belegyömöszölték, belepasszírozták azok, akik húsz-huszonöt évvel ezelőtt felesküdtek erre a színházi formára. Szerencséjükre, a hatvanas-hetvenes években a Labour kormányozta kultúrintézmények szívesen támogatták őket, meglátva ezekben az előadásokban egyrészt a hátrányos helyzetűek integrálásának lehetőségét, másrészt a társadalmi érzékenység, a közéleti aktivitás egyik emelőjét.

TIE – ez ma már nemcsak előadási módot jelent – erről alább részletesen –, hanem szervezeti formát is. Igen sok TIE-társulat működik Angliában, a legnagyobbak jelentős színházakon belül (Coventry, Newcastle stb.). Vannak oktatási intézmények által fenntartott tíz-húszfős stabil társulatok és vannak három-négy személyes, saját szakállukra kísérletező csapatok. A társulatok tagjai színészek, tanárok, tanítók, képzőművészek. A csatlakozás nincs diplomához kötve, még az államilag fenntartott TIE-k is pár hónapos közös munka alapján veszik fel a jelentkezőket, nem kérnek bizonyítványt.

A kérdésre, hogy mi ez a speciális forma, miben különbözik a hagyományos vagy akár a nálunk ismert avantgárd előadásoktól, válaszul álljon itt – elméleti magyarázkodás helyett – két TIE-színház előadásának ismertetése.

A Curtain Theatre a londoni Aldgate kerületben, a város oktatási központja, az ILEA (Inner London Educational Authority) tartja fenn. Kis, tizenkét fős társulat egy szép nagy színház- és ugyancsak nagy próbateremmel, egy-két öltözővel, irodával. Mint minden TIE-társulat, nemcsak házon belül, de iskolákban vagy adott esetben kiállítási helyiségekben, múzeumokban is dolgoznak. Idén tavasszal bemutatott

Labyrinth című izgalmas meséjüket „otthon” játsszák nyolc-kilenc éveseknek, egyszerre legfeljebb két osztálynak.

Megérkezünk. A huszonhat harmadik osztályos leteszi a kabátját, és a próbateremben körülüli a rendezőt, Rosemary Linnelt, beszélgetnek. Rosemary megtudakolja, ismerik-e a krétai labirintus és a Minotaurusz történetét, hozzáfűzi, hogy ez tulajdonképpen az emberi ügyesség és hősiesség meséje. Tudják-e, mi az, hogy hős? Ki a hős? Hogyan vélekednek, képesek lennének-e ma valamilyen hőstettre? A mai előadáson bizonyíthatnak, ma szükség lesz hőstettekre. Van-e valaki, aki úgy gondolja, hogy már véghezvitt valamilyen hőstettet élete során?

Az eddig pergő és lelkes válaszok lelassulnak, a gyerekek gondolkoznak, majd beszámolnak hőstetteikről, kutyák, macskák, madarak megmentéséről, vakok átkíséréséről az úton stb. A körben velük együtt ülő, eddig néma fiatalember megszólal, gorombán lehordja a társaságot, lekicsinyli a hőstetteket, hencegéssel, nagyképűsködéssel vádolja a gyerekeket, kijelenti, hogy nem egy bikafejű szörnyet, de még egy tehenet sem tudnának legyőzni. A vita azzal végződik, hogy John – így hívják a színészt – beszólítja társát, Royt, aki egy bikaszarvat tart a kezében. Hát, ha olyan ügyesek vagytok – így a felszólítás –, próbáljátok a sarvat elkapni és Royt megfogni. Segítséget is kap a vállalkozó, egy kétméteres kötele.

Hat-nyolc gyerek is megpróbálkozik, természetesen sikertelenül, de igen nagy mulatság közben. John elmagyarázza, miért lehetetlen egy gyereknek egy kötéllel megfogni a bikát, és hozzáfűzi, „de ha a szabály az, hogy mindenkinek csak egy kötele lehet, akkor...” A fennhagyott mondatra a gyerekek válaszolnak: a sikerhez több gyereknek kell összefogni. Rövid sommázás után, miszerint a hőstett rendszerint nem egy ember egyedüli, hanem sok ember egymásra épülő tette, hosszabb tanulási periódus következik. Több mint fél órán keresztül gyakorolják, hogyan kell majd a labirintusban a Minotauruszt elfogni. Egy japán dárdatrúkköt tanít John, kötelekkel: tizenkét gyerek hat kötéllel csapdát állít a bikafejűnek. Elpróbálják, hogyan fogják odacsalogatni, hogyan fogják a figyelmét a többiekre elterelni. Mire a próba véget ér, mind a huszonhatan testestül-lelkestül a feladat rabjai, a játék vérre megy. Úgy, hogy mikor Roy a sarvval újra előjön, csak a szerencse menti meg: nekiesnek, de a csapdát elügyetlenkedik.

Most újabb tanulási szakasz következik, tájékozódni kell majd a sötét labirintusban. Egy köteg vékony spárpa segítségével John megmutatja a módszert: egymáshoz kötik magukat, és így nem téveszthetik el az utat visszafelé sem. Indulunk a labirintus felé, a kijelölt tizenkét bikaölő harciasan csavarja darbkákra a csapdakötele.

A színházterembe megyünk. A leeresztett függöny előtt az előszínpadon sötét lyuk, lejárát a süllyesztőbe. Odalenn is vaksötét. Félelmetes zene szól, mintha hullámok csapkodnának, állatok bömbölnének. John megy le elsőnek a keskeny lépcsőn, majd sorban valamennyien, a bátor huszonhatok. Egyenként szólnak fel egymásért, az egyik kislány falfehér, hangosan vacog a foga, remeg az arca, de a hívásra habozás nélkül belép a lyukba, és eltűnik a süllyesztőben.

A „labirintus” visszavezet a színpadra. Középtájon jövünk fel, a függönyökkel behatárolt térben lila és zöld ködök gomolyognak, a zene erősödik. Suttogó utasítások, a csapdások elfoglalják a gyakorolt pozíciót, és megjelenik a szörny, gyönyörű és félelmetes. Vörös bársony állatfeje a vállából nő ki, sarvköze legalább másfél méter. Embertestét combtőig meztelen lábszára hangsúlyozza. A sokat próbált módszerrel – és John erőteljes segítségével – csapdába ejtik, őrzöngve földre teperik. A zenében vészesen morajlik valami, John fölkiált, meneküljtek, beomlik a barlang! Szerencsére valamennyien kijutunk. A színházteremből – nagyon is szükséges – kis szünet után visszatérünk a próbaterembe, ismét leülünk beszélgetni. A gyerekek a kettős tudat működését prezentálják. „Nagyon félelmetes volt, és mitől volt olyan zöld színe a füstnek?” „Szépen bömbölt a bika. Hol voltak a hangszórók? Nem láttam.” „A labirintus volt a legjobb, annyira izgultam. Miből csináltátok, mert volt fa is, meg talán kő is, meg valami síkos. Mi volt az?”

John és Roy minden kérdésre válaszolnak, az önmagát legyőző kislányt, mert észrevették, megdicsérik, aztán egy dossziét adnak át a tanító néninek, aki egész idő alatt velük volt.

A dossziében színes papírlapok. Az első lapon útvesztők, labirintusok, a másodikon Knosszosz, a palota alaprajza, a harmadik: szent állatok régen és most, a negyedik: állatlegyőző hősök, az ötödik: bikafejűek és más szörnyetegek, valamennyihez elemzések, tanulságok. A dosszié utolsó lapján feladatok: írd le vagy rajzold le a világ legrémesebb szörnyetegét. Írd le, milyen volt találkozásod Minotaurusszal. Írj egy győzelmi indulót a labirintusból való kiszabadulásodról. Tervezz egy jelvényt mindazok számára, akik kiszabadultak a labirintusból. Ez a dosszié adja a színházlátogatást követő óra anyagát, a tanító néni több példányt is vásárolhat a gyerekek számára.

A GYPT – Greenwich Young People Theatre – , a greenwichi fiatalok színháza nagyobb vállalkozás, mint a Curtain, más a célzott korosztály is. A társulat által átalakított régi templomban két részleg működik, két vezetővel: egy hivatásos TIE, mely rendszeresen tart előadásokat a délkeleti körzet iskoláinak, és egy „művészeti műhely”, amely esténként különböző korú és célú csoportokkal dolgozik: improvizációk,

szerepjátékok, önismereti tréningek, kommunikációs gyakorlatok jelentik az anyagát. A két részlegben összesen huszonegyen dolgoznak, színészek, rendezők, tervezők, tanárok, nyaranként külföldre mennek bemutató tartani, két éve éppen Csehszlovákiába.

Három fenntartójuk a Brit Művészeti Tanács, a greenwichi képviselői kerület és a Curtainnél már említett ILEA. Sok pénzt kapnak, nagyjából kétszázezer fontot évente, és sokat dolgoznak. Minden héten kétszer van egész napos előadás a délkeleti városrész iskolái számára, már amelyik megrendeli azt a szezon elején kiküldött éves program alapján. Ugyancsak rendelésre bizonyos témakörökkel foglalkozó előadócsoporthoz házhoz, azaz iskolához mennek játszani. Hetenként három-négy este van műhelygyakorlat: hétfőn jönnek a munkanélküli fiatalok, szerdán a mentálisan visszamaradottak, pénteken a színház és a dráma iránt érdeklődő tizenkét-huszonkét évesek. Májusban szombaton is próbálnak, a kerület nagy jubileumára készül a művészeti műhely összes csoportja.

1986. április 26-án a TIE részleg Ez a tűz című egész napos előadását egy hetedikes lányosztálynak tartották. (Ez a színház sem fogad többet egyszerre két osztálynál. Ez a munka sikerének egyik feltétele.) Pontban tíz órakor egy táncjáték kezdődik, öten táncolnak valami jazzbalettfélét a színes bőrűek megaláztatásairól, küzdelmeiről. A produkció végeztével az egyik szereplő a közönséghez fordul: „Emlékeztek még előadásunk jeleneteire-képeire? Megpróbálnátok beállítani az általatok legfontosabbnak vélteket?” Kis kapacitálás után a legbátrabbak nekilátnak, és a szereplők szinte észrevehetetlen segítségével, a maguk módján „újrakoreografálják” a történetet. A lányok művéből hiányzik az eredeti táncképek szenvedélyessége, ugyanis nem emlékeznek – elfelejtették, törölték? – a megalázkodás pózaira. Tizenegy órakor ér véget ez a fázis: szünet, uzsonna.

Szünet után négyen lépnek be az arénaszerűen kiképzett terembe, melynek egyik oldala egy erősen lejtő emelvényrendszer, tetején fehér mellszobor, a dél-afrikai miniszterelnök, Pieter Botha szobra. A lejtő aljában egy pad, rajta tábla: „whites only”, azaz csak fehérek számára. Mindez világosan jelzi: Dél-Afrikában vagyunk. A szereplők: két sötétfekete néger fiú, egy csudaszép hindu lány és egy magas, szep-lős, vörösesszőke angol úr, aki szerepéből ki-kilépve néha kommentálja az eseményeket. Bemutatja a darab figuráit, önmagát, azaz Peter Pooleyt, aki egy jóra való, amolyan reformer fehér telepes. A néger fiúk közül az egyik Bobby, aki a fehér ember birtokán alázattal, csendes szolgálatkészséggel igyekszik előrejutni, a másik Charley, aki nem bírja elviselni fajtája semmiféle megaláztatását. A negyedik szereplő a hindu lány, Valide, aki fehérek és feketék között vergődve keresi élete megoldását.

„Keressük a megoldást!” – hangsúlyozza a kommentátor. „Utakat mutatunk be, vajon melyiken lehet elérni a célt? Szereplőink min más úton keresik boldogulásukat – majd meglátjuk a végén, mit érnek el. Figyeljétek meg, hogyan próbálnak változtatni a sorsukon.” Még megtudjuk, hogy a darab minden szerepét ők négyen játsszák majd álarcok segítségével, és elkezdődik a játék. (A történet elég bonyolult, egyszerűbb az utakon végigmenni.)

Az első út: Pooley, a fehér telepes bumfordi, nyers parasztember, „szigorú, de galamblelkű” apja szeretne lenni tudatlan szolgál-gyermekeinek. „Csak lassan, türelmesen” – ez a jelszava –, a jövő ügyis a tiétek – suttozja a közeledtére riadtan a fehérek padja alá bújó szerelmespárnak –, „ha elmentem, üljétek vissza”. Egy napon aztán valaki feljelenti uszításért, és a rendőrség keményen megfenyegeti: ki kell adja számukra egy nyomorék, öreg munkását, a forradalmár Charley apját. Pooley az írott törvényekre hivatkozik, de hiába, nemcsak a rendőrség, a többi fehér telepes is ellene fordul. Kiadja hát a szerencsétlen öregembert, ekkor munkásai fellázadnak, és bár Bobby meg akarja menteni, megölik.

A második út: Charley, a feketék fekete országának álmódója – akit öreg apja már a darab elején megver, kidob a házából, börtönbe kerül mint ellenálló. Félholtra kínozzák. Kapcsolatot talál a SWAPO bebörtönzött tagjaival, akik megszöktetik. Gyűlölettől telve, elvakultan tér vissza később a telepre. Barátját, Bobbyt csaknem megöli, amiért az hindu lányt szeret, hiszen csak az az ember, akinek a bőre fekete. Szenvédélyes tettvággyal áll a lázadók élére, elsőnek ront be a telepeshez, és Pooley rémületében lelövi.

A harmadik út: Bobby szelíd és kedves fiú, Valide iránt feltámadó szerelmétől még megadóbbá válik. Családot szeretne alapítani a hindu lánnyal, aki viszonszereti. Hiába tiltja a lány apja, hiába örvöng barátja, Charley, ők ketten kitartanak, együtt akarnak élni. Pooley sokat segít nekik, könyveket hoz Bobbynak, tanítja, szerelmüket is pártfogolja. Ezek után természetes, hogy Bobby meg szeretné menteni a többiek dühétől, de emberségére iszonyúan ráfizet. Pooley halála után őt is meglincseli, elevenen égeti el a fekete tömeg, mint árulót, a fehérek talpnyalóját.

A negyedik út: Valide, a hindu lány szende fruskából válik öntudatos, bátor nővé a játék során. Ő ül le először a tiltott padra, ő mer megszökni bigottan mohamedán apjától, és csak ő tudja Bobbyt igazán bátorítani azzal, hogy nem kell erőszak, nem kell vér: „demonstrálnunk kell, tüntetnünk. Össze kell fognia mindenkinek, hindunak, négernek, arabnak, hogy végre rend legyen a világon”.

Az olvasó előtt bizonyára nyilvánvaló, hogy az előadás Valide útját ajánlja: az erőszakmentes tüntetést, a fajok összefogását, az öntudatos fellépést. A hallgatóság számára mégsem ez tűnt a legkövetendőbbnek. Kézenfekvő okból: a hallgatóság tizenhárom-tizennégy éves kamaszlányokból állt, a fekete fiúk pedig igen csinosak voltak, és nagyon-nagyon jó színészek. A GYPT színészei nemcsak a szakma akrobatikus részét tudják mesterien, de azt az emelvényekről való lezuhanásoknál és kaszkadőröket megszügyenítő verekedéseknél nagyobb csodát is, hogy hogyan kell a nyilvános magányt, a színészi játékhoz szükséges elszigeteltséget – karnyújtásnyira a közönségtől – megteremteni, meg azt is, hogy hogy lehet ki-be ugrálni egy-egy szerepbe, karaktereket váltani, egyik pillanatban az átélés izzó hőfokán égni, a másik pillanatban a gyerekekkel vitázni.

A látott előadást ugyanis, bár tulajdonképpen hagyományos színpadi produkció volt, néhányszor mégis leállások, beszélgetések tarkították. „Megörültél, egy hindu lányt szeretsz?” – ordít Charley. „Miért ne szeretném, szép, jó, okos lány” – így Bobby. „De nem fekete! Mindenki csak a maga fajtájával” – és az egyik ajtón belép a Valide-ot játszó Sareen Hopkins. „Így van ez? – kérdi általában a nézőteret – Így van jól? Mindenki a maga fajtájával?”

Minden színész a gyerekekhez fordul érdeklődve – mi a véleményük. Lehet vagy nem lehet keveredni? Jó vagy rossz a vegyes házasság?

A zömmel színes bőrű osztály zavartan vihog, senki se szól. Te hogy választanál? – kérdi Sareen az egyiket. Ki-ki a magáival? A lányok nevetve, kacagva helyeselnek, mert Sareennek sikerült kiválasztania egy olyan negroid kislányt, aki éppen egy negroid fiúval jár.

Percek alatt kiderül, hogy nem ez az általános, hogy se fekete, se fehér kislányoknak nem okozott ez a kérdés még gondot. Mindenki válassza azt, akit szeret – mondja az egyik bölcsen, és továbbgördül az előadás.

Mikor a játéknak vége, a három halottat és Valide-ot, aki a szerelmét gyászolja, négy fejjel világítja meg. Ezután generálfény, valamennyien felkelnek, és a négysektorú nézőtér egy-egy csoportjához ülve halkán beszélgetni kezdenek. Vajon melyik út a jó, milyen cselekvési lehetőségeik voltak a szereplőknek, nekünk milyenek vannak, hogyan tud az ember változtatni a sorsán?

Nehezen indul a beszélgetés. A lányok fáradtak, kelletlennek tűnnek, csak egy-kettő akad, akit aktivizálni lehet. Hamarosan abba is hagyják a nyögvenyelős vitát, újból tettekre kerül sor. A szereplők megismételnek egy-egy rövid jelenetet az előadásból. A lányok dolga, hogy hanggal-kézzel jelezzék, ha olyan szituációt találnak, amit rossznak, amin változtatni akarnának-tudnának.

Indul a jelenet. Pooley éppen elzavarja Bobbyt csákányért, szokásos „hé, te fiú”-s modorában. Neem! – kiált fel egy szőke kislány. Hanem? – kérdik rögtön a színészek. „nem lehet egy emberrel így beszélni. Kérje meg. Egyik ember kérje meg a másikat. Akkor is, ha az a munkása.” „Gyere” – mondja Sareen, „állj be helyette, csináld.”

Újból indul a jelenet. „Te, Bobby – mondja a gazda a kislánynak, eredj és hozd ide az új csákányt, szedd a lábad...” „Kérlek!” – füzi hozzá figyelmeztetően a kislány, és áll. A Pooleyt játszó Clark Sergeant rábámul, mintha nem jól hallotta volna, és megismétli: „eredj a csákányért, futás!” „Kérlek!” – figyelmeztet most már hangosabban a kislány. „Takarodj!” – mondja a gazda. „Nem megyek, csak ha megkér.” Pooley örökört ordít, jön két fiú és kidobják a kislányt.

A nézőtér felhördül – vége a passzivitásnak. Disznóság, könnyű nekik, pfuj, le vele – és ennél jóval nagyobb gorombaságok röpködnek a levegőben. A kislány is csatlakozik, egyedül nem megy, ne Pooleyt segítsék a többi szereplők, segítsenek neki. „Tessék – hangzik a válasz, győzd meg őket, hogy segítsenek.”

Ezt egy másik kislány vállalja, érezhetően szenvedélyes agitáció kezdődik. (Érezhető, de a szapora kelet-londoni cockney csak bennfentesek számára érthető.) A közönségtől is segítséget kérnek és kapnak, így mikor újra kezdődik a jelenet, kisebb tömeg áll a lejtős színpad alján, és zengi a „kérlek”-et. Pooley provokál, fegyverét is rájuk szegezi, ekkor nekirontanak, és beláthatatlan vége lett volna a dolognak, ha a többiek „freeze”-t nem kiáltanak. (Minden munkába vett jelenet indító vezényszava az „action!” – akció!, lezáró vezényszava pedig a „freeze!” – megfagyni! Ez az iskolai drámaórákon is pontosan így hangzik, a beidegzettség állította meg a lányokat.)

A záróbeszélgetésben délután négy órakor a fáradt, de igen éles szemű lányokat nem lehetett eltéríteni attól a véleményüktől, hogy fegyver és erőszak nélkül semmire sem mennek a dél-afrikai feketék. Bizonyítékul többek között a darab három halottját hozták fel: ha már így is, úgy is meg kell halni, akkor jobb harcban, értelmesen meghalni. A színészek elégedetlenkedtek: csak fegyverrel tehet valamit az ember a dél-afrikaiak sorsának javításáért? Ti például mit tesztetek? „Tüntetésünk – felelték engedelmesen a lányok –, és pénzt is gyűjtünk nekik.” De egy eddig meg se mukkanó kis fekete azt mondta: „ha egyszer elmegegyek oda, fegyvert is viszek magammal”.

Két TIE-előadás, kétféle korosztálynak, szélsőségesen különböző eszközökkel. Mégis észrevehető a fő pontokban való azonosság:

- a színházi és drámai technikák szabad kezelése,
- az aktív és a befogadói nézői magatartás szervezett váltogatása,
- közéleti-morális tartalmak feldolgozása.

A GYPT műsorfüzete szerint „minden TIE-előadás feladata, hogy a színházi-drámai technikákat a nevelés, tágabban a társadalmi feladatvállalás szolgálatába állítsa. A közönség nem pusztán megfigyelő, de adott esetben partner, akit arra biztatnak, hogy közbeszóljon, kérdezzen, magyarázzon, véleményezzen és együtt játsszon. Mindez mint tanulási módszer, eredményességében semmihez sem hasonlítható. Egy-egy ilyen előadás fiatal emberek nevelésének fontos állomása, és nem valami különleges színházi esemény.”

Talán ez az oka annak, hogy sok-sok évi küzdelem ellenére se tud nálunk lábra kapni.



A Humanisztikus Kooperatív Tanulás

– egy pedagógia, melyben a dráma otthon érzi magát –

Lázár Péter

Azok a drámatanárok, akik nap mint nap keserves küzdelmet folytatnak a dráma életbenntartásáért a hagyományos oktatás keretei között, bizonyára örömmel veszik e tanulmányt, amely egy „legális”, kevertantervvel rendelkező, drámabarát pedagógiát mutat be.

Személyes indítékok

A Humanisztikus Kooperatív TanulásTM-sal (a továbbiakban HKTTM) tíz esztendővel ezelőtt találkoztam egy felkészítő tanfolyamon, ahová egy drámatábor résztvevői invitáltak. Ugyanebben az esztendőben lehetőséget kaptam rendszeres óralátogatásra két Zala megyei iskola alsós HKTTM-s osztályában. Ezzel párhuzamosan napról-napra nyomon követhettem egy Veszprém megyei kisiskola első osztályosainak fejlődését, egy tanéven keresztül. A HKTTM-val történő ismerkedés során két meghatározó élményem volt. Az egyik, hogy – nem kis meglepetésemre – a gyakorlatban ugyanazt tapasztaltam, amit az elmélet megfogalmazott a rendszer elemeire vonatkozóan. A másik, hogy azok a problémák, amelyek a dráma – mint tantárgy – iskolai beillesztését nehezítették, a HKTTM-s osztályokban fel sem merültek, sőt a dráma természetes módon és szervesen illeszkedett be a mindennapi munkába, a dramatikus tevékenység összes időtartama pedig heti több tanórát is kitett.

A továbbiakban először bemutatom a HKTTM legfontosabb elemeit, majd megvizsgálom az azonosságokat és a különbségeket a HKTTM és a dráma elemeiben. A HKTTM ismertetésénél Benda József publikációira támaszkodtam. (Benda J.: A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon, Új Pedagógiai Szemle, 2002. 9.,10.)

A HKTTM előzményi és jelenlegi helyzete

A humanisztikus kooperatív pedagógia magyarországi meghonosítása dr. Benda József nevéhez fűződik, aki munkatársai segítségével és az OPI támogatásával kidolgozta a modellt. Az első kísérleti osztályok 1983-ban indultak és a tapasztalatok felhasználásával négy év alatt sor került a taneszköz, a tanítási program és a továbbképzési rendszer kidolgozására. Az első HKTTM-s programmal működő iskolát 1992-ben Újpesten hozták létre, alapítványi szervezésben a helyi önkormányzat és az OKI támogatásával. Ma már a HKTTM-nak elfogadott kerettanterve van és több ezer pedagógus alkalmazza a teljes rendszert, vagy annak elemeit. Ez a szám jelentősnek is tűnhet, ha a reformpedagógia magyarországi helyzetét tekintjük, de érezhetjük elkeserítően alacsonynak is, ha figyelembe vesszük a HKTTM eredményességét vizsgáló méréseket, amelyek többek között jelentős szocializációs sikereket mutattak ki.

Amit a név takar

Az elnevezésben a „humanisztikus” szó arra utal, hogy a szervezeti kultúra megteremtésénél a tanulók beavatást nyernek a pedagógiai folyamatokba, így nem elidegenített részei egy gépezetnek. Ily módon csökken a gyermekek kiszolgáltatottsága, aktív részesei lehetnek saját tanulásuk irányításának. A huma-

nisztikus jelleget tükrözi az is, hogy a HKTTM magas szinten alkalmazkodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz, pedagógiai igényeihez, előtérbe helyezi szocializációjukat, az érzelmi intelligenciájuk fejlesztését. Nem jelent ugyanakkor semmilyen „elnéző puhaságot”, „mindent ráhagyunk a gyerekre” gondolkodásmódot: ellenkezőleg, céltudatos és határozott nevelési program.

A modellben meghatározó jelentőségű az együttműködést (*kooperációt*) hangsúlyozó kiscsoportos tevékenység. Az egyéni képességek kibontakozása és az eredményesség nagy mértékben függ a csoport értékrendjétől, szerepviszonyaitól és dinamikájától.

A „*tanulás*” szó valójában tanulásszervezést takar, és pontosan jelzi, hogy nem hagyományos tanításról van szó, melynek a tanulók csupán elszenvedői és a tanártól származó információk passzív befogadói. Fontos elem a tapasztalati tanulás, amelyben a tudás egyik forrása maga a komplex nevelési helyzet.

A modell legfontosabb elemei

A kis csoport

A HKTTM a kooperatív tevékenység szervezésénél 3-5 fős kis csoportok kialakítására törekszik, mert ez a létszám teszi lehetővé a legnagyobb egyéni aktivitást és a leghatékonyabb együttműködést. A kooperatív magatartás mozzanatait a gyerekek fokozatosan és kis lépésekben sajátítják el. A folyamathoz az önkéntesen szerveződő (és eleinte gyakran átalakuló) szimpátiacsoportok biztosítják a szükséges alapot. Mivel kisiskolás korban az érzelmi motivációk meghatározóak, a szabad választással létrehozott csoport biztonságérzetet nyújt, és lehetőséget teremt az őszinte, félelem nélküli kommunikációra, a kreatív és eredeti megnyilvánulásokra.

A kölcsönös rokonszenven alapuló csoportalkotás energiát von be a tanulási folyamatba és – értelmes, pontosan megfogalmazott, kihívást jelentő, de nem teljesíthetetlen feladatok esetén – feleslegessé teszi a külső motivációt. (A rendszer humanisztikus jellege itt abban is megmutatkozik, hogy a tanárt is ember-számba veszi. Gondoljunk csak arra, hogy a hagyományos tanítás során mennyi energiát kell fordítania a pedagógusnak a motiválásra, a tanítási folyamat beindítására, majd fenntartására!)

A folyamatos átrendeződések és vándorlások után kb. fél év alatt stabil csoportok alakulnak ki. 6-8 hónap alatt a legproblémásabb, családi szocializációjukban sérült gyermekek is megtalálják az őket befogadó társakat. Az újabb önkéntes átrendeződések már a hatékony feladatvégzés érdekében történnek, amikor is a különböző feladatok vagy játékok esetén más-más csoportok jönnek létre (alakulnak újra). Idővel egyre több erős kötődés és munkakapcsolat alakul ki az osztályban. Kb. egy év kell ahhoz, hogy a gyermekek elsajátítsák a legalapvetőbb kooperációs technikákat. Ettől kezdve a pedagógus bármilyen mesterséges, vagy természetes csoportalkotási módszert alkalmazhat (pl. differenciált képesség- vagy feladatorientált csoportok).

Az idő felhasználása

A program e tekintetben is fontosnak tartja a biztonságérzet megteremtését, ezért természetes időegységekre bontja a ritmikusan ismétlődő, változatlan elemeket is tartalmazó folyamatot. Tanórák helyett tevékenységet, napokat, heteket és évszakokat tervez.

A tevékenységen belül pontosan meghatározott szakaszok követik egymást. Az első szakasz a ráhangolódással és közös tervezéssel indul, majd a pedagógus közli az adott tevékenységhez nélkülözhetetlen információkat. A második szakasz a leghosszabb. Ebben a feladat természetétől függően a tanulók egyénilig, csoportban vagy először egyénilig, aztán csoportban dolgoznak. A csoportos munkát a pedagógus folyamatosan figyelemmel kíséri, ellenőrzi. A harmadik szakaszban kerül sor a prezentációra, amelyre szintén jelentős időt szentel a program. A prezentáció az egymás előtti megmutatkozás változatos lehetőségeit kínálja és biztosítja a megszerzett tudás átadását az osztály szintjén. A folyamatosan jelen lévő értékelés itt hangsúlyossá válik, amikor a csoportok egymás munkáját értékelik a Szabály-ABC-ben rögzített szempontok szerint. A tevékenység negyedik szakasza a feladatról történő leválás.

A HKTTM-ban fontos szerepe van a nap indításának és lezárásának. Reggel a gyerekek a kis csoporton belül megoszthatják otthoni élményeiket, álmaikat, majd a legfontosabb dolgokat kivihetik az osztály elé. A nap indításához tartozik a napi program közös megbeszélése. A tanítási nap végén 10-20 percben kerül sor az események lezárására, átgondolására.

Természetesen a hét indítása és lezárása is rendszeresen ismétlődő és fontos esemény. Hogyan is lehetne megkezdni a közös munkát úgy, hogy a hétvége élményei kimondatlanul dolgoznak a gyerekekben. Az osztály a heti tervet is közösen alakítja ki és szükség esetén a Szabály-ABC-t is frissíti. A hét zárásának fontos eleme a közös értékelés, valamint egy összefoglaló esemény (színjátékos jelenet, bábjáték), amely a héten tanult ismeretek és megélt élmények integrálódását segíti.

Az idő tervezése szempontjából lényeges, hogy legyenek olyan szakaszok, amikor a pedagógus irányít és legyenek olyanok is, amelyekben a gyerekek osztják be az időt. Ezek aránya folyamatosan változik a tanulók csoportos és önálló idejének javára. Harmadik osztályban a gyerekek már 2-3 órát is képesek önállóan tanulni, negyedikben pedig akár egy teljes napot is, miközben a tanító csak a nap elején és a végén irányít osztályszinten. A magasabb évfolyamokban az idő tervezése egyre inkább a gyerekek feladatává válik.

A tanterv

A HKTTM tanterve tantárgyi integrációra törekszik és a gyerekek tapasztalati élményvilágát veszi alapul. A tanterv és taneszköz-rendszer egyszerre igazodik az egyes tudományok logikai rendjéhez és a gyerekek komplex látásmódjához, tehát induktív és deduktív megközelítéseket is lehetővé tesz.

A projektterv kedvez azon műveltségterületek (pl. a dráma) megjelenésének, amelyek nehezen illeszthetők a hagyományos, tantárgyi logikát követő tantervekbe.

A tanulási segédletek lehetőséget adnak a differenciálásra, támogatják az egyéni, a páros és a kiscsoportos tanulási folyamatokat, és tetszés szerint bővíthetők vagy szűkíthetők a helyi lehetőségeknek megfelelően. A segédlet lapokra szedhető, abból a tanulók összeállíthatják, és igényeik szerint bővíthetik saját projektkönyvüket.

A tér elrendezése

A tanterem térfelosztása és berendezései tükrözik, hogy abban a teremben nem tanítás, hanem tanulás-szervezés folyik. A tanári asztal elveszti kitüntetett helyét és lekerül a katedráról. A könnyen mozgatható, átrendezhető asztalok – a kiscsoportos munkára alkalmas elrendezésben – uralják az egyik térrészt. A másik szabad térrész az egész osztály előtti bemutatók és közös megbeszélések színtere. (Az általam látogatott osztályokban a teremnek ezt a felét szőnyeg borította, ami manapság a drámateremnek kinevezett tantermekben is ritkaság.) A pihenősarok vagy akár a „bújósátor” néhány kényelmes bútorral, párnákkal vagy matracokkal lehetőséget ad a visszavonulásra, pihenésre, csendes, intim beszélgetésre. A növényekkel és kisállatokkal benépesített élősarok fontos, többfunkciós eleme a térnek. A falak közül az egyikben a pedagógus didaktikai eszközeit és a Szabály-ABC-t találjuk, a másikon a táblát, térképet, vetítővásznat, a harmadik pedig a gyerekek munkáinak, alkotásainak van fenntartva.

A Szabály-ABC

A program központi eleme a már többször említett Szabály-ABC, amelyben a gyerekek és a pedagógus(ok) által közösen kialakított szabályok, „törvények” kerülnek rögzítésre. Négyféle szabálysort tartalmaz; a csoportmunkára, a beszámolásra, a környezetre és az irányításra vonatkozót. A szabályok folyamatosan felülvizsgálatra és frissítésre kerülnek. Azok a szabályok, amelyek már beépültek a közösség működésébe, nem igényelnek folyamatos kontrollt, így lekerülnek a transzparensről és helyükre újak kerülnek az új céloknak megfelelően. Így tehát egy osztály aktuális Szabály-ABC-je tükrözi a csoport neveltségi szintjét, fejlettségi állapotát.

Mivel a gyerekek közösen alkotják a törvényeket, így azokat önként betartják ill. egymással betartatják. Nincs szükség büntetésre, fenyegetésre, sőt még arra is csak eleinte, hogy a pedagógus felemelje hangját.

Az értékelés

Míg a frontális tanításnál az értékelés gyakran spontán alakul, addig a HKTTM-ban az értékelés szempontjai előre tisztázottak, a gyermekek számára ismertek és a Szabály-ABC-ben rögzítésre is kerülnek. A rendszer egyaránt alkalmazza a direkt és a latens, a kis csoportos (fejlesztő) és a nyilvános (minősítő) értékelést, melyek – összhangban a többi elemmel – a legfontosabb folyamatszabályozó eszközrendszert alkotják.

Az értékelés tartalmával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a HKTTM-ban kiemelt szerepe van a szociális készségek fejlesztésének és a rendszer nagy hangsúlyt helyez e készségek értékelésére (pl. tolerancia, kooperativitás, empátia).

A pedagógus megváltozott szerepe

A pedagógus a HKTTM-ban nem áll a tananyag és a tanuló közé, mint ismeretközli és értelmező személy. Feladata, hogy az adott célnak és a csoport szintjének megfelelő feladatokat adjon és biztosítsa a közvetlen tapasztalás és információszerzés feltételeit. A hagyományos szerep feladása mellett egy kettős pedagógusszerep kialakítására nyílik lehetőség: a kiscsoporton belül, mint segítő, közös munkát támogató fel-

nőtt jelenik meg; az osztály előtt pedig mint egy ülés „elnöke”, aki informatív, fejlesztő javaslatokkal tudja segíteni a közös döntések meghozatalát.

A dráma helye a HKTTM-ban (vagy a HKTTM helye a drámában?)

Talán az eddigiekből külön utalás nélkül is kitűnik, hogy a dramatikus munkaformák és tevékenységek miért építhetők be zökkenőmentesen a Humanisztikus Kooperatív TanulásTM folyamatába. Mégsem haszontalan a két pedagógiai rendszer elemenkénti összevetése. Az összehasonlításhoz azonban túl kell lépni a dráma tantárgyként történő értelmezésén, és – elfogadva Szauder Erik Egy lehetséges drámamodell című (Kaposvár, 1998) tanulmányában kifejtett álláspontját – önálló pedagógiai rendszernek kell azt tekinteni.

A filozófiai alapokat vizsgálva egyezést találunk abban a megközelítésben, ahogyan Gavin Bolton fogalmazza meg a dráma célját. Szerinte a cél „Az alapvető szellemi erők bevonása az emberek közötti egyetértés megteremtése érdekében”. A HKTTM-ban szintén kulcsfogalom a szellemi erők bevonása és az emberek közötti egyetértés megteremtése. Emellett a megszereshető tudásanyagot mindkét rendszer valamely tantárgyhoz vagy tantárgyakhoz kötődő tudástartalmak körénél tágabban határozza meg. Fontos különbség, hogy – amennyiben a HKTTM nem alkalmazza a tanítási drámát, és nem kínál fel fiktív kontextusba ágyazott problémahelyzeteket – nem tud a drámával azonos mélységben foglalkozni a tudás szociális természetével.

A tanuláselméleti alapoknál is szinte teljes az azonosság, ha elfogadjuk, hogy a dráma a tanulást 1.) csoportos (nem egyéni), 2.) együttműködést hangsúlyozó (nem versenyztető), 3.) belső (és nem külső) motivációktól hajtott, 4.) tevékenység és közvetlen tapasztalat által megvalósuló, 5.) a tárgyi információk társadalmi helyzetekben történő értelmezését biztosító 6.) folyamatként értelmezi. Az 5.) pont a HKTTM-ra csak a dráma alkalmazása esetén igaz. A dráma, akárcsak a HKTTM, a tanulást aktív és kreatív folyamatként fogja fel.

A tudáshierarchiában szintén hasonló gondolkodásmóddal találkozunk. Mindkét rendszerben nagyobb jelentőséggel bírnak a különböző tudástartalmak, tapasztalatok és a szociális környezet közötti összefüggések, mint az összefüggéseiből kiragadott tárgyi ismeretek. Mind a dráma, mind pedig a HKTTM kritikai jellegű, radikális pedagógiai rendszer.

Bármely pedagógiai rendszer fontos eleme a *tanterv*. Mivel jelenleg még nincs drámára épülő keret-tanterv, a tanterv mentén történő összevetést csak a drámás tantervvel szemben támasztott – a már említett Szauder Erik-tanulmányban megfogalmazott – követelmények alapján végezhetjük el. Mindkét tanterv integrált típusú, valós vagy fiktív szociális helyzetek köré szerveződik és hangsúlyozza az egyes elemek kapcsolatrendszerét. Míg a HKTTM projektterve a gyerekek valós tapasztalati élményvilágára épít, addig a lehetséges dráma tantervet (10-11 éves kortól) célszerű a különböző történelmi korok feltárása köré szervezni.

A metodikai váz fő összetevői szintén azonosak: 1.) tevékenységen keresztül megvalósuló tanulás, 2.) problémamegoldás, 3.) tapasztalaton keresztül létrejövő feltárás. A dráma specialitása viszont, hogy a „mintha” helyzetet alkalmazó dramatikus tevékenységet tekinti központi metodikai elemének.

Az eszköztár mindkét rendszerben rendkívül széles és sokoldalú tapasztalást tesz lehetővé. A speciálisan drámához kötődő elemek közül jó néhány megjelenik a HKTTM-ban is (pl. a dráma néhány színházi eleme).

Rendkívül fontosak az *értékelési kritériumokban* megjelenő hasonlóságok. Mindkét modellben az értékelés egyik célja, hogy segítse a tanárt a folyamat egyes lépéseinek, a felhasznált eszközöknek és eljárásoknak megtervezésében, és ezzel együtt a tanulók is kapjanak visszajelzést munkájukról. A kritérium alapú, gyermek és pedagógus együttműködésének eredményeképp létrejövő értékelés folyamatos. Az értékelés rövid és hosszú távú célok mentén egyaránt megtörténik.

A drámában és a HKTTM-ban is megváltozik a *tanár-tanár és a tanár-tanuló viszony*, amennyiben mindkettőt a nyílt, kritikus, alkotó légkör és a magas szinten megvalósuló kooperáció jellemzi. Nagyon hasonlóan változik meg a tanári státusz és alakulnak át a tanári feladatok is. A pedagógusoknak mindkét rendszerben demokratikus és humanista értékeket kell képviselniük.

Ha olyan szintű a két pedagógiai rendszer rokonsága, mint ahogyan ez a rendszerelemek összevetéséből kitűnik, vajon mi akadályozza annak, hogy ezek összehangolásával még hatékonyabb, széles körben alkalmazható modell jöjjön létre?

Az egyik akadály nyomban elhárulna, ha megkezdődne egy drámás tanterv kidolgozása, mely a HKTTM modelljének elemeit és gyakorlati tapasztalatait hasznosítaná a curriculum megalkotásánál. A másik akadályt az jelenti, hogy a jelenlegi HKTTM-s tantervben a dráma lényegében csak a szabályjátékok szintjén jelenik meg. Ugyanakkor a gyakorlati munkában – a pedagógus drámás képzettségétől és gon-

dolgozómódjától függően – a dráma a tantervi ajánlásnál lényegesen sokrétűbben és gyakrabban kerül alkalmazásra. Az általam látogatott osztályokban a szabályjátékokon kívül rendszeresen alkalmazzák az egyes színházi konvenciókat és gyakran készülnek színházi típusú projektek. Van olyan alsós tanító, aki a tanulási folyamatba következetesen és rendszeresen beépíti a tanítási drámaórákat és esetenként szakértői játék keretében szervezi meg a csoport munkáját.

Bízom abban, hogy ez a rövid kis tanulmány elindít egy olyan közös gondolkodást és fejlesztés, amely hatékonyan hozzájárul ugyanúgy a HKTTM, mint a dráma szélesebb körű iskolai alkalmazásához.



Színház–Dráma–Nevelés

beszámoló a 2005. november 18-20. között megrendezett
módszertani hétvége egyes programjairól

A Színház–Dráma–Nevelés a Magyar Drámapedagógiai Társaság hagyományos módszertani rendezvénye – minden év novemberében kerül megrendezésre Budapesten, a Marczibányi Téri Művelődési Központban. A rendezvény támogatója – hagyományosan – a Nemzeti Kulturális Alapprogram Közművelődési Kollégiuma volt. Az idei programot Juszcák Zsuzsa szervezte.

Dráma érettségi – 2005

Kapcsolódva az Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökének a 2005. november 18-i közgyűlésen elhangzott beszámolójához: mostanában sokféleképpen próbálják saját vitorlájukba fogni a drámát, „le-nyúltni” munkánkat, értékeinket. Sokan rájöttek: a dráma olyan, mint a többfunkciós konyhagép, amellyel energiát, fáradságot takaríthat meg a derék felhasználó, hogy aztán tetszetősebb módon prezentálhassa saját készítményét.

Miközben az első generáció életet adott a drámának, létjogosultságát védte, alkalmazásához emberi körülményeket próbált teremteni – bár sokszor abban sem volt biztos, mi a gyerek neve –, addig a második generáció infrastruktúrát (képzések, táborok, rendezvények stb.) alakított ki a dráma számára, majd ügyesen becsempészte a kerettantervbe, végül érettségi tárggyá koronázta.

Nem kis dolog ez!

A színházi és drámatörténeti/elméleti tudnivalókkal kerek ismerethalmazt alkotó s némi színjátszós tapasztalatot igénylő dráma kész tantárgyként való alkalmazására jól összejött minden: az oktatásügy megújulásra áhítozott – vagyis évek óta nyilvánvaló, hogy megújulni kényszerült –, s a kreativitás és készségfejlesztés irányába nyitott.

Az előző tanév érettségi időszakában megértük a normál középiskolák első dráma érettségijét.

És itt feltétlenül fontos hozzátennem: normál, hiszen a dráma tagozatos középiskolákban az érettségi immár 20 éves múltra tekint vissza!

Az MDPT szakmai és módszertani hétvégéje előtt rögtönzött közvéleménykutatást végeztem a dráma érettségit választó tanítványaim körében, akik közül a nagy többség jelenleg is **aktív diákszínjászó**. Véleményem szerint a későbbiekben innen várhatjuk az érettségi iránt érdeklődők nagy részét. (Lehet, hogy a színjátszás hamarosan ugyanolyan megbecsült területe lesz az iskolai életnek, mint az ének vagy a fizika szakkör?)

A dráma érettségi legnagyobb előnyének a következőket tekintik:

- gyakorlatot és elméletet ötvöző vizsgarendszere van;
- a színjátszósok itt hasznosíthatják azokat a tapasztalataikat, amelyeket eddig „tanítási programon kívüli” formában szereztek;
- az önmegevalósítás lehetőségét látják benne.

Az érettségit jelenlegi formájában előnyösnek tartják, mert

- kétéves tanulási időszakot zár le, tehát – aránylag – kevés a tananyag (lásd földrajz, ének...);
- a vizsga gyakorlati részében a vizsgastresszt elnyomja a játéköröm.

Viszont a következő pontokon változtatnák meg:

- elméletből szívesebben vizsgáznának írásban;
- csökkentenék a színház- és drámatörténeti tudnivalók mennyiségét, hiszen annak egy része úgymint benne van az irodalom tantárgyban.

A hétfői beszélgetés néhány meghívott, az érettségizetés tapasztalatával már rendelkező drámatanár (Tóth Adél, Vági Eszter, Püspöki Péter) és kb. 25 érdeklődő jelenlétében zajlott. Nagy örömeinkre eljött közénk Keresztúri József, a Vörösmarty Gimnázium dráma tagozatának (*programjának!*) tanára, aki igen konstruktívan vett részt a beszélgetésben – sok hasznos tanáccsal látott el bennünket. A beszélgetés hivatalos része után következett a folyosói szekcioulás, amely jóval pergőbb, gyümölcsözőbb és személyesebb volt. (Talán azért is, mert addigra tisztáztuk a félreértéseket, a jogi értelmezésből fakadó ellentmondásokat.) Az így kétórásra sikeredett beszélgetésből a következő tanulságokat sikerült levonni:

Jelenleg a felkészítő tanárok legnagyobb problémái a dráma érettségi körül

- Túl nagy a követelmény, kevés az iskolai keretben a felkészítésre számítható idő (138 óra/36 óra – jogértelmezési különbségek). Talán nevezzük el másképp a színjátszó köröket?
- Nem tudjuk pragmatikus célokból ajánlani a gyerekeknek (nem jár érte plusz pont), csak olyan struktúrákban van nagyobb gyakorlati haszna, mint a kétnyelvű programok (itt ilyen formán egy célnyelvi érettségi hozható előre). Komolytalan manapság ezzel az érveléssel érettségit ajánlani a fiataloknak: érettségizetek le, mert drámából öröm az érettségi...
- A felkészítéshez még csak-csak van módszertani és szakmai segédanyag, de a felkészüléshez nincs a diákok számára tankönyv, kézikönyv. Fontos lenne tudnunk – s ebben a www.drama.hu is segítségünkre lehetne –, hol és mikor indulnak emelt szintű érettségire felkészítő tanárképző programok.
- A középszintű érettségi követelmények közül kimaradt maga a dráma.

A jelenleg kialakult helyzeten így javíthatunk

- Együttműködés az érettségi területén nagy tapasztalatokkal rendelkező, dráma tagozaton tanító kollégákkal (pl. érettségi látogatás, a felkészítés segítése, fórumok szervezése).
- Egy adatbank létrehozása a www.drama.hu honlapon, ahová az érettségivel kapcsolatos „házi anyagok” kerülhetnének.
- A dráma érettségivel megszerezhető plusz pontszámok elismertetése végett tárgyalást kezdeményezni az egyetemekkel, OKÉV-vel, a minisztériummal.

A beszélgetés óta én is túl vagyok életem első középszintű dráma érettségijén, melyet tíz tanítványom francia nyelven, előrehozott vizsgaként tett le. Közvétehetem tehát személyes tapasztalataimat, amelyek rendkívül pozitívak.

Bár az őszi vizsgaidőszak léte sok kérdést vet fel (pl. megtöri a tanév leghatékonyabb részének lendületét), mégis diákbarát megoldásnak tekinthető, hiszen jelentősen csökkenti a negyedikes diákok év végi terheit. (De vajon tanárbarát-e?)

Nekem a legnagyobb szakmai problémáim a tételek összeállítása körül adódtak: komoly aggályaim támadtak a megfogalmazást s a témakörök arányait illetően. (*Köszönet Szauder Eriknek, aki több változatban is „kipofozta” tételsoromat. Így minden diáknak világos volt a terminológia, a kérdésfeltevés, s a tételhez rendelt feladat.*)

A vizsgázókon s rajtam kívül az iskola vezetése – amely kezdetben bizonytalanul reagált a tárgy bevezetésére és ilyen arányú elterjedésére –, valamint az érettségi elnök nagy várakozással tekintett az érettségi elé. A záráson a jegyzőkönyvbe diktált mondatok tanúsága szerint meggyőztük őket: a dráma mostanára már igazi tantárgynak számít, amelynek elméleti érettségi vizsgája sokszínű és nívós, gyakorlati vizsgája pedig tetszetős, s megmutatja a vizsgázók másik – a klasszikus oktatási struktúrában ismeretlen – arcát is.

Vatai Éva

Beszámoló néhány megjegyzéssel

Máthé Judit személyzeti tanácsadó tréningjéről

Látszólag más, mégis ugyanaz?

Irányított problémák megoldása, konfliktuskezelés csoportban.

Hogyan bővíthető a drámapedagógiai munka a személyzeti terület eszközei segítségével, a probléma azonosítása, megoldása, a konfliktusok kezelése, az együtt gondolkodás moderálása, a közvetítés, vagy a célok/tervezés területén? És mit használ a HR a drámapedagógiából? Találjuk ki együtt!

A programfüzetben a fenti néhány sort olvasva nagy érdeklődéssel, ugyanakkor, bevallom, némi kétke-
déssel ültem be Máthé Judit személyzeti tanácsadó tréningjére. Érdeklődésem és elszántságom a beharan-
gozóban leírt „Találjuk ki együtt!” felhívásnak szólt, amiből arra következtettem, valamiféle közös gon-
dolkodás fóruma, színtere lehet a tréning, kételyeim pedig abból fakadtak, hogy a meghirdetett két és fél
óra igen szűkös időkeretnek tűnt a két szakterület (HR és drámapedagógia) közös pontjainak vizsgálatára.
A tréning fókuszába állított kérdések megválaszolásához, a közös gondolkodáshoz ugyanis nélkülözhetet-
len, hogy az ember mindkét területhez konyítson legalább egy kicsinykét.

A rendezvény jellegéből kifolyólag megjósolható volt, hogy a tréningen főként drámapedagógusok vesz-
nek majd részt, ezért úgy gondoltam, hogy a közös gondolkodást mindenképp meg kell, hogy előzze a
személyzeti terület (HR) rövid bemutatása. Természetesen következett ez az elvárásom az előadó/ tréner
személyéből is, hiszen Máthé Judit éppen e terület szakértője. (Persze tisztában voltam azzal, hogy ilyen
rövid idő alatt csak a személyzeti terület szűk keresztmetszetét ismerhetjük meg.)

A tréningvezető már bevezetőjében elmondta, hogy olyan technikákat, játékokat kíván bemutatni szakmai
eszköztárából, amelyek feltételezései szerint a drámapedagógiában is alkalmazhatók. (A játékvezető
egyébként jelenleg 120 órás drámapedagógiai tanfolyamot végez.)

A tréning menete röviden

A „műsor” *bemutatkozással* indult: négy kisebb csoportban négy különböző játék segítségével mutatkoz-
tunk be egymásnak. Az első csoport tagjai hagyományos módon, két másik csoport tagjai a Kétpé-
céletrajz című gyakorlat kétféle változata szerint mutatták be egymást. A negyedik csoport tagjai kis papír-
lapokon a következő kérdések alapján mutatkoztak be: Hogy hívnak? Mivel foglalkozom? Hobbym? Le-
hettem volna... Miért vagyok itt? Valamennyi játékban közös volt, hogy egy-egy személy bemutatkozá-
sára, bemutatására fél perc állt rendelkezésükre a játszóknek.

Ezt követően a négyféle *játékot értékeltük* a következő szempontok szerint: Melyik játékot alkalmaznád,
ha egy napos tréninget tartanál? Melyiket, ha három vagy több napos tréninget kezdenél így? Melyik be-
mutatkozás indította el benned a legtöbb kérdést? Mire és hogyan lehetne másképp felhasználni ezeket a
gyakorlatokat?

Ezután egy csomagolópapíron a következő kérdésre válaszolhattunk: *Mivel foglalkozik a HR-s* (személy-
zeti tanácsadó)? Néhány példa a drámatanárok elképzeléseiről címszavakban: emberekkel, pszichológiá-
val, tanácsadással, lélekkel, érzelmekkel, emberek kiválogatásával stb. A gyűjtés után Máthé asszony sa-
ját meghatározását hallhattuk. Véleménye szerint a személyzeti tanácsadó munkája a „képessé-tétel” kife-
jezéssel írható le. A HR-es dolga, hogy képessé tegye az alkalmazottat/munkavállalót egy bizonyos mun-
kakör betöltésére oly módon, hogy az mind a munkavállaló, mind az adott cég megelégedésére szolgál-
jon. Ahhoz, hogy valaki egy adott munkakör betöltésére képessé váljon, *három szinten kell megfelelnie*.
Az első a szakmai szint: ide tartozik mindazon szakmai tudás, végzettség és képesség valamint tulajdon-
ság, amely a munkakör betöltéséhez szükséges. A második szinten a munkavállalónak képesnek kell len-
nie az adott cégre jellemző – akár különleges, a szokásostól eltérő – szabályokat elfogadni és követni. A
harmadik szinten a cég iratlan, akár ki nem mondott értékeihez és normáihoz kell tudnia alkalmazkodnia.
A személyzeti tanácsadónak az a dolga, hogy alkalmassá tegye a cég munkatársait mindhárom szintű el-
várás harmonikus teljesítésre.

A rövid elméleti kitérő után ismét játék következett: páros játék. A párok egymásnak háttal foglaltak he-
lyet, a páros egyik tagja A4-es papírt kapott és tollat, ő rajzolt. Társának az volt a feladata, hogy szavak-
kal minél pontosabban leírjon egy képet úgy, hogy a párja azt lerajzolhassa. Az első változatban a rajzo-
lók nem kérdezhetek vissza, a második változatban már igen. A játék azt hivatott demonstrálni, hogy mi-
lyen lényeges az információk pontos átadása, valamint a pontos és fontos kérdések megfogalmazása, a
visszakérdés. Máthé Judit szerint a munkahelyi konfliktusok gyakran erednek abból, hogy az informá-
ciók hiányosan vagy rosszul, eltorzulva jutnak el a munkatársakhoz. Ehhez a témakörhöz kapcsolódott az-
tán a következő játék is. A tréningvezető Rudolf Éva nénivel néhány perces páros jelenetet improvizált:
két nő a nyaralási, pihenési terveiről, szokásairól beszélget. Nekünk az volt a dolgunk, hogy a jelenet
alapján *tényeket, feltételezéseket és következtetéseket* rögzítsünk a két szereplőről, melyeket aztán nagy
csoportban megbeszélünk. A játék azt mutatta be, hogy milyen könnyen kezeljük tényként feltételezése-
inket és következtetéseinket, azaz kiválóan modellezte az elkapott felszavakból születő folyosói pletykát.
Enyhe zavart okozott ugyanakkor a játékban, hogy az improvizáció során nem volt egyértelműen eldönt-

hető, hogy Máthé Judit és Éva néni szerepben vannak-e vagy önmagukat játsszák. Mint kiderült, nem léptek szerepbe, ez nekünk drámatanároknak szokatlan volt.

Ezt követően hallhattunk a szakembertől a munkahelyi konfliktuskezelésről dióhéjban, arról, hogy a személyzeti tanácsadónak valójában a konfliktusokat még kialakulásuk idején, minél korábban, az úgynevezett polarizáció szakasza előtt kell érzékelnie ahhoz, hogy kezelni tudja őket. A kezelési módszerekről pedig annyit hallhattunk, hogy „a problémából célt csinálunk”, azaz megoldandó feladatként kezeljük a konfliktust és a résztvevő feleket is efelé tereljük. A cél, hogy a konfliktus érintettjei semmiképp ne a múltbeli sérelmeikről vitázzanak, hanem jövőbeli elvárásaikat fogalmazzák meg. Például: A konfliktusban résztvevő feleknek, csoportoknak össze kell írniuk, hogy a másik féllel szemben milyen elvárásaik vannak, ugyanakkor mit tudnak felajánlani, adni ők cserébe.

A szünet után improvizáltunk: heten egy vidéki *önkormányzat testületét játszottuk el*, akiknek el kellett dönteniük, hogy mire fordítsák az év végén megmaradt 10 millió forintot. A szünetben a szereplők a lehetséges felhasználási lehetőségekről egy listát kaptak, ez alapján egy előzetes fontossági sorrendet, rangsort kellett kialakítaniuk, majd a közös improvizációban, vitában képviselniük. Eközben a többiek nézőként azt figyelték, hogy a vita alapján, ki lenne a megfelelő személy különböző munkakörök (polgármester helyettes, szociális bizottság elnöke, jegyző stb.) betöltésére. A tréningvezető erre a játékra 10 percet adott, és szerepben, mint a polgármester képviselője sürgette a testület döntését. Az improvizációt kiválóan megoldottuk, bár a helyzet realitását és hitelét erősen megkérdőjelezte az időkeret: hét ember nyolc különböző pontból álló rangsorát lehetetlen volt ennyi idő alatt akárcsak egyeztetni is.

A tréning utolsó szakaszában két lehetőség közül választhattunk: a tréningvezető egy komplex játékot ajánlott, vagy pedig a közös gondolkodást a HR és a drámapedagógia kapcsán. A sok játékos kedvű kollégával együtt én is a komplex játékra szavaztam, hátha láthatok valami újat, de sajnos nem így történt.

Az utolsó játékban több kisebb (három fős) csoportra osztott bennünket a tréner: a kisebb csoportok egy építőipari cég különböző egységeit (menedzsment, stratégiák, tervezők, kivitelezők stb.) testesítették meg. Minden hármas egy A4-es lapon megkapta a feladatát, és azt, csakis azt kellett teljesítenie. A csoportokon belül szabályozva volt, hogy melyik csoport melyik másik csoporttal érintkezhet, és az is, hogy milyen formában teheti ezt (beszélhet velük vagy levelezhetnek, esetleg tilos kapcsolatba lépniük egymással). A feladat egy híd tervezése és kivitelezése volt. A játék egy cég struktúráját, felépítését modellezte és a cégen belül a különböző részlegek közötti együttműködés lehetséges zavarait. Ez a játék kezdetben számomra valóban zavaros volt, a csoportom egy ideig nem igazán tudta, mi a feladatunk, a papíron nem volt teljesen világos az eligazítás. Később átláttuk, hogy éppen ez a játék célja, hogy a cégen belüli információs zavarokat modellezze, de közben kicsit bohóckodtunk, untuk magunkat és egyáltalán semmi sem motivált bennünket a híd megépítésre, hacsak nem a tréningvezető, aki időnként, az idő fogytával „fenyegetőzött”.

A közös gondolkodás elmaradt, helyette a tréningvezető bemutatta, mit használ ő munkája során a drámapedagógiából. (Nyilván ez csak egy szűk keresztmetszet lehetett.) Ugyanakkor éppen ezért nem teljesülhettek azok elvárásai sem, akik a HR-rel akartak mélyebben, közelebbről megismerkedni. Igaz a tréning folyamán igen röviden (és lóhalálában) hallhattunk néhány szót a személyzeti tanácsadó munkájáról, de valójában az idő nagy részében gyakorlatokban, szabályjátékokban (A-típusú dramatikus tevékenységforma) vehettünk részt. Ráadásul feltételezem, ezek többségét valamennyi résztvevő ismerte is. Sokkal hasznosabb lehetett volna, ha a játékvezető éppen arra törekszik, hogy olyan speciális eljárásokat, technikákat, módszereket mutasson be, amelyek kifejezetten az ő szakterületéhez kapcsolódnak, s talán abból mi is többet okultunk volna. Mindenesetre a tréning után jó néhány kérdés, felvetés megfogalmazódott a résztvevőkben a személyzeti terület és a drámapedagógia kapcsolatáról, amelyek jelenthetnék egy közös gondolkodás alapját. Ez most elmaradt, talán máskor...

Romankovics Edit

„Az a senkiházi lantmajom...”

gondolatok Patonay Anita Orpheusz című drámafoglalkozásáról

Két drámafoglalkozást és egy TIE-foglalkozást láttam, egy előadást hallgattam és egy beszélgetést vezetem a Magyar Drámapedagógiai Társaság szakmai, módszertani hétvégéjén. Mondhatom, egyiket sem éreztem elvesztegetett időnek, mert fontos dolgok továbbgondolására ösztönöztek.

Patonay Anita Orpheusz című drámaórája a színjátszáshoz kapcsolódott, egy előadás előkészítő fázisának volt része. Mutatja, hogy a dráma mennyi mindenre használható. Üdvözlendő dolog belsőleg átélelni a

gyerekekkel azt az élménykört, amelyet később színészként kell tolmácsolniuk. Aztán az is fontos, hogy későbbi színjátszós munkánk során egy nyelvet beszéljünk a gyerekekkel. (*Mi a szerelem? Van-e szerelem első látásra?*)

A foglalkozás vezetője a játszó gyerekeket három éve ismeri, a témáról már többször is beszélgettek, láthatóan összeszokottság és bizalmi légkör uralta a foglalkozást. Miután a gyerekek a *Mit érez az ember, mikor szerelmes?* kérdésre idiomatikus kifejezésekben (*Elborul az agyam. Gombóc nő a torkomban. Ősz-szeszorul a gyomrom. Stb.*) vázolták fel a szerep a falon (itt: állapot a falon!) konvenció keretében a szerelem állapotát, csodálkozva megjegyezte: *Hát nem is olyan jó dolog szerelmesnek lenni!* – s a gyerekek kórusban válaszolták: *De igen!*

Ez a kis mondat nagyon fontos volt a foglalkozás további menetének szempontjából: *Mi már tudjuk, hogy milyen a szerelem, és szerintünk megéri!*

Anita végig ragaszkodott hozzá, hogy a gyerekek saját tapasztalataikkal dolgozzanak, azok mentén építsék a drámafoglalkozást, még annak árán is, hogy a beszélgetések és az órán használt konvenciók keretein belül néha-néha átsúsztak a klisék ingoványára. Ilyenkor finoman igyekezett visszavezetni őket.

Gyerek: Csicseregtek a madarak.

Anita: Csicseregtek a madarak. Van ilyen?

Gyerekek: Van!

Anita: Akkor nekem már régen volt ilyen.

Elérte, hogy a játszókat még a kb. 50 néző jelenléte se feszélyezze. Nyitott, bátor gyerekek voltak (*pedagógusszlemben: jó gyerekanyag*), mindent meg lehetett velük csinálni, csináltatni. Ha a tanár instrukciója volt pontatlan, (*Most akkor az embert vagy az érzést jelenítsük meg?*) megköszönte a jobb megfogalmazásra ösztönző kérdést. Érzéseket színházilag megjeleníteni mindig nehéz feladat, főleg ilyen korú gyerekekkel, akik sokszor még egymás érintésétől is óztkodnak.

A színházi elemekkel (*pl. a várakozás/fokozott várakozás egy székkel*) hatásosan, de a kelleténél egy kicsit hosszabban dolgozott. A székén a szerelmese nyomát kereső fiú képe egy pillanatig megható volt, aztán kiürült a kép. Ajánlom, hogy ilyen színjátszós feladatok során tegyük lehetővé, hogy a gyerekek nagyobb térben dolgozhassanak – erre lett volna hely is, igény is.

Anita óravezetése jó volt: nagy magabiztosságról, sok tapasztalatról árulkodott. Érzékeny, derűt sugárzó, kissé „túlmozgásos” tanár. Végig tudatosan képes volt – alacsony státusból is – biztos kézzel vezetni az órát, ami a gyerekek beszélő kedvét növelte, bizalmát tovább fokozta. Látszik, hogy drámaórán kívül is érti a gyerekeket, tud velük bánni. Talán szörszálhasogatásnak tűnik megjegyezni egy-két picit hiányosságot, de biztos vagyok benne, hogy ezt ő konstruktív kritikának tekinti majd. Néha elfelejtkezett a drámaórát néző kíváncsi közönségről, s indokolatlanul lehalkult a hangja. Pedig minden mondatának, minden instrukciójának volt súlya, szerettük volna hallani. Az óra előkészítése folyamán feltett kérdésre (*Szerintetek miért vállalta azt Orpheusz, hogy leszáll az alvilágba?*) egy lány szájából elhangzott ez a válasz is: *Mert felelőtlen volt.* A tanár vagy nem hallotta meg ezt a választ, vagy meghallotta, de nem akart/nem tudott rá reagálni. Az óra menete ezzel nem sérült, de a beszélgetés talán egy aspektussal szegényebb lett, a meghallatlan tanuló pedig... (Ki tudja? Ismernem kellene őt, hogy tudjam, mit érzett.)

A foglalkozás a céljától túl messze állt meg, a felvetett kérdésre (*Miért lépett be Hádész birodalmába Orpheusz?*) nem kaptunk választ. Ezt Anita összegzésképpen meg is fogalmaztatta velük: *Mindez, amit most megmutattunk, még nem elég ahhoz, hogy Orpheusz önként vállalja a Hádész birodalmába való leszállást, tudva azt, hogy onnan nem biztos, hogy visszatérhet. Ez majd talán szerelmük egy későbbi stádiumában lesz megmutatható.*

Színházilag és pedagógiai tekintetben sok tapasztalatot vonhatott le az órát vezető tanár: keményen dolgoznia kell a szerelem témáján, mert a gyerekek e témában – talán tapasztalat híján, talán más okból – egyelőre klisészerű képeiket használják. A lány és fiú intim kettőséről alkotott képek bájosan félénkek, tétovak voltak, s hogy az érintés okozta zavart oldják, elcsúsztak a sztereotípiák felé. Ezt Anita tréfásan meg is jegyezte: *Tehát ezt a három dolgot tudják csinálni együtt?*

Kíváncsi volnék színjátszós naplójára: (Ha van neki ilyen. Én is csak közel az ötvenhez jöttem rá, hogy érdemes „fedélzeti naplót” vezetni!) mit és hogyan fog hasznosítani a drámaórán tapasztaltakból az előadás létrehozásában? Mert bőven akadt tanulság is és szép kép is.

Vatai Éva

Orpheusz átváltozásai

bepillantás egy diákszínpad próbafolyamatába

A drámapedagógia magyarországi megjelenése óta a gyerek- és diákszínpadok munkájának hasznos megtermékenyítője. Szerencsére mindig akadnak olyan csoportvezetők, akik annak érdekében, hogy színjátzóik hitelesen tudják megjeleníteni a figurákat, a szituációkat, valamint az előadásban ábrázolt problémákat, nagy jelentőséget tulajdonítanak ezek megértésének, elemzésének, és ennek érdekében arra töreksenek, hogy a gyerekeknek megélt, saját tudásuk legyen az előadásban ábrázolni kívánt világról. A különböző drámapedagógiai tevékenységeknek az a sajátossága, hogy a megértési folyamathoz saját élményeken és tapasztalatokon keresztül vezet el, a színjátzó csoportok munkájának nélkülözhetetlen részévé teszi a módszert. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a gyerekszínjátzó-rendező és a drámatanár munkája sok tekintetben nagyon hasonló, azzal a különbséggel, hogy a színjátzó csoportokban végzett pedagógiai munka előadásokban összegződik, melyeket időnként közönség elé visznek. A gyerek- és diákszínjátzó fesztiválok közös tapasztalata, hogy ez sajnos egyáltalán nem számít alapigazságnak minden csoportvezető számára. Nem ritka sajnos a nyilvánvalóan betanításon, a szövegek túl korai magoltatásán alapuló, a gyerekek egy részét háttérbe szorító, alulfoglalkoztató (néha bizony megalázó helyzetbe hozó), vagy éppen a rendező-tanár saját értelmezését, rendezői vízióit a gyerekre erőltető rendezés. Ebben az összefüggésben szeretnék beszámolni Patonay Anita bemutatófoglalkozásáról, aki bepillantást engedett egy színházi előadás létrehozására irányuló drámatanári gondolkodásba, mintát adva ezzel (kritizálható, vitaható, de mindenképpen hasznos, tanulságokkal szolgáló mintát) a színházi munkára irányuló drámatanári munkáról. Elemzésem fő szempontja, hogy megállapítsam, hogy a tanár és diákjai közös tevékenysége milyen gondolkodási és tapasztalati folyamaton vezet végig a résztvevőket. Természetesen a „fejekben játszódó” belső összefüggések nem minden eleme érzékelhető látványosan egy külső megfigyelő számára, a bevonódás szintjei és a gyerekek megnyilvánulásai azonban sokszor pontos képet adnak arról, hogy hol tart a csoport. A foglalkozásból három elemet emeltem ki: a tanár kérdéseit és visszajelzéseit, a közös tevékenységet és a résztvevők reakcióit. A foglalkozás egyes lépéseit sorszámokkal különítem el. Az idén középiskolás korba lépőkből álló színjátzó csoport Orpheusz és Eurüdiké történetéből készít előadást Garay Gábor *Orpheusz átváltozásai* című műve alapján, és mint az ismertetőből megtudtuk, a „témát feldolgozó szakasz egyik fázisát” láttuk. A mítoszt már korábban megismerték. A történetben benne Orpheuszt 18, Eurüdikét 17 évesnek képzelik el.

1. Kezdő beszélgetés

A beszélgetésben a tanár négy kérdést tesz föl: Hogyan ismerkedett meg egymással a két fiatal? Van-e első látásra szerelem? Miért vállalja Orpheusz az Alvilágot? Mit vállal ezzel az utazással?

Az első válaszra adott válaszokból, annak ellenére, hogy a gyerekek megállapítják, hogy az általuk megismert történet szerint ez a szerelem egy gyerekkori barátságból alakult ki, a tanár az „első látásra szerelem” témát helyezi középpontba. A második kérdésével vitát indít a témáról: arról beszélgetnek, hogy mennyire kell ismerni a másik személyiségét ahhoz, hogy beleszeressünk, mi az, amit első látásra érezhetünk. Úgy tűnik számomra, hogy ezen a ponton nem szempont, hogy a téma mennyiben következik a történetből, a lényeg, hogy a szerelemtől való gondolkodás elinduljon. A következő két kérdés egyenesen a foglalkozás központi kérdései. A pragmatikus válaszoktól a metafizikusabb „úgy érezte, hogy nincs értelme a lány nélkül élni” válaszig a kérdés több szintjét megfogalmazzák a résztvevők. Vita az idő rövidsége miatt nem tud kialakulni, így az egész beszélgetés lényegében a központi kérdéstről való meglévő gondolkodási szint felmérésére alkalmas, egyfajta kiindulópont meghatározására, nyílttá tételére. A gyorsan zajló, a válaszokat inkább csak összegyűjtő mint mélyítő tanári magatartás nem teszi lehetővé a folyamatos építkezést, tehát az „első látásra szerelem” téma behozatala nem tudta előkészíteni Orpheusz vállalásának kérdését.

2. „Érzések a falon”

A csomagolópapírra rajzolt figurán különböző színű filcekkel bejelölik a gyerekek, hogy hol jelennek meg a testünkön a szerelem tünetei, miközben meg is magyarázzák a jelöléseket. Miután mindenki rajzolt, fölkerül a két szerelmes neve a papírra, azt jelölve, hogy ők is ezt érezhetik.

Látható izgalommal dolgoznak. A magyar nyelvben előforduló erre vonatkozó kifejezések közül több is előkerül: izzadó tenyér, piros arc, remegő térd, gombóc a torokban... A gondolati szint után ebben a játékban felidéződhetnek a fizikai tünetek, leginkább a felfokozott, izgalmi állapotra utaló jelek. Úgy tűnik, hogy a játékosok személyes tapasztalatból dolgoznak, az rajzol, aki már átélt hasonló állapotot. A két név felírása biztosítja, hogy a személyes szint és a történet összekapcsolódjon.

3. A szerelem szobrai

A játsszók egyénileg megformázzák magukból a szerelem „érzését”.

A szerelem egyes aspektusairól való közös gondolkozás majd a személyes élmények felidézése után ez az első megjelenítést elváró munkaforma. A munka továbbra is személyes szinten marad: Szinte minden szobor egy-egy vallomás arról, hogy ki milyen, amikor szerelmes. Látunk izgatott, ábrándos, szorongó és sok más szerelmi állapotot. Úgy tűnik tehát, hogy az előző lépésekben megmozdított gondolatok és érzések ebben a formában továbbhatnak. A játsszók vallomásos játékmódja azt mutatja, hogy a munka személyes szinten zajlik, viszont egyelőre nem történik „több” mint a szerelem állapotának felidézése. Mindez azonban egyáltalán nem kevés. Ez és a következő forma hatásosan nyitja meg a játsszók érzelmi emlékezetét, kapcsolja be a személyes tapasztalati anyagokat, hogy adott helyzetben a megjelenítés számára is hozzáférhetővé váljon ez a szint.

4. „Bárcsak mehetnék” (egyéni improvizáció)

A fiúk Orpheusz, a lányok Eurüdiké szerepében egyénileg eljártsszák, hogy nem tudnak otthonról elszabadulni, mert éppen családi vendégség van náluk. A tanár megkéri a játsszókat, hogy gondolják végig, hogy mit csinálhatnak a fiatalok ebben a helyzetben. Egy idő után a tanár feszültebbé teszi a helyzetet azzal, hogy közli: a vendégség elhúzódik, így egyáltalán nem tudnak a szerelmesek találkozni egymással. A játék zárása egy kényelmes testhelyzet megtalálása, amiben a „másikra” lehet gondolni.

Következetes építkezés a tanár részéről ez a forma. A hangsúly az „egyéni keresgélésen” van, tehát az ebben az állapotban való létezés megtapasztalása, átélése látszik lényegesnek. Megjelenítésre vonatkozó visszajelzéseket a tanár nem ad, tehát egyértelműen nem cél, hogy az előadás-építésben használható dolgokat hozzanak a gyerekek. Probléma viszont, hogy a színházi forma elemei sem kapnak semmilyen közvetett megerősítést, vagyis a jelentéskereső és jelentésteremtő funkciók nem jutnak szerephez, esetleges megjelenésük nem szolgálhatja a gondolkodás mélyítését. Az előzőhöz hasonlóan egyfajta önfeltáró munkát látunk itt is, a tanár szerepének szándékos, de szerintem túlzott háttérbe szorításával. Mindez csak azért probléma, mert az egy órás foglalkozás harmincadik perce körül járunk, és még mindig csak a szerelem tüneteinek felidezésénél járunk, ráadásul úgy tűnik, ez a csoport messze magasabb önismereti szinten jár, az eddigi feladatok nem igazán jelentettek kihívást számukra.

5. Vallomások

Neelands konvenciói közül a „mélyítés” nevű önálló játékként való alkalmazásának tűnik ez a forma. A feladat, hogy párokban illetve kisebb csoportokban játsszák el Orpheusz és Eurüdiké olyan találkozásait, amelyekben érzéseikről beszélni tudnak másoknak. A szereplőket a tanár határozza meg:

1. Eurüdiké és édesanyja
2. Eurüdiké és két barátnője
3. Eurüdiké és egy idősebb hölgy
4. Orpheusz és tanítómestere
5. Eurüdiké és az őt szerelmével üldöző Aigiszthosz

A beszámolókor során a gyerekek a következő témákról játsszanak:

1. Megjelenik a szigorú szülő figurája, akit az egész történetből leginkább csak az érdekel, hogy nem megy-e a dolog a tanulás rovására.
2. A barátnőjüket hiányoló, Orpheuszra féltékeny barátnők, akik választásra kényszerítik Eurüdikét a barátság és a szerelem között.
3. Mennyiben titok és mennyire lehet beszélni a szerelmünkről?
4. Szerelemtől megsédült, a koncentrációra képtelen férfi.
5. Egy nőért vetélkedő, féltékeny férfi típusa.

Egyértelműen színházi feladatként értelmezték a játékot. A visszahozott jelenetekben pontosan megformált típusok és karakterek jelentek meg. Ezen a ponton észlelhető először, hogy a nézőközönség zavaróan hat az órára. A drámamunkában megjelenő közös gondolkodást mélyítő színházi elemek helyett a közönségnek szóló és a megjelenítés szándékával létrejövő színházi munkát láttunk. A munkának a tanár megfogalmazása szerint arról kellett volna szólni, hogy miként tud a két szerelmes a saját érzéseiről beszélni másoknak. Kikkel miről lehet és nem lehet beszélni? A többi csoporttárs és a nagyközönség elé kitett kiscsoportos forma viszont megakadályozta őket abban, hogy az általuk használt színházi formák jelentéseiről gondolkozzanak. Ismét csak arra volt lehetőségük, hogy fölmutassanak jelenségeket, fölvevessenek témákat, de a tanár szerepbe lépése nélkül munkájuk nem tudott mélyülni. Mindezen segíthetett volna, ha a látott jeleneteket a tanár segítségével elemzik, vagy egy következő játékkal reflektálnak rá. Sajnos egyik

sem történt meg. A tanár kérdései leginkább a jelenetek érthetőségére vonatkozó tisztázó kérdések, „csak” a felmerülő témák és problémák kimondatásáig jutnak.

6. „Együtthatás”

Egy fiú mint Orpheusz beáll középre. A lányok közül valaki mint Eurüdiké mindig a közepén álló mellé áll és képet készítenek. A feladat, hogy bemutassák, hogy miket csinálnak együtt. A tanár megfogalmazása szerint a képeken a párról alkotott „vízióikat” kellene megjeleníteni. A tanár rákérdez a képeken látható viszonyokra és érzelmekre. A mélyítés érdekében egyes képek után a *gondolatkövetés* konvencióval meghallgatjuk Orpheusz gondolatait. Miután minden párost megnéztünk, az egyik képet kiválasztja a tanár. Ebben a tablóban a pár egymással szemben áll és egymás szemébe néznek. Közös rendezéssel a képből egy rögzített mozdulatsor indul, mindig közösen megkeresve az egymásból kifejlődő lehetséges újabb mozdulatokat.

A játzók nagy érdeklődéssel dolgoznak, nem egészen világos azonban, hogy min. A mozdulattól születő újabb mozdulatok leginkább egyfajta mozgásszínházi játékként működnek, a két szereplő lelkiállapotának, viszonyuknak a testre és mozdulatokra vetített, lelassított ábrázolása történik, de megint csak hiányoltam a viszony tanulmányozását. Ráadásul a munkának nem igazán jelölt ki célt a tanár, így a munkaformában rejlő jelentésteremtő és -kereső tevékenység elmaradt. A sejtések, a ki nem mondott érzések szintjén dolgoznak, de talán túlságosan is sejtelmes mindaz, ami történik.

7. Záró beszélgetés

Itt végül megtörténik a reflektálás, de érzésem szerint inkább csak összefoglaló jelleggel, kicsit későn. A tanár kérdései:

- Mennyire erős vagy gyenge a kapcsolatuk?
- Ahogy most játszottunk róluk, benne volt, hogy Orpheusz lemegy az Alvilágba?
- Mi erősítheti a kapcsolatot?

A válaszokból kiderül, hogy a gyerekek szerint még nem elég erős ez a kapcsolat ahhoz, hogy Orpheusz lemenjen az Alvilágba szerelméért. A közös élmények, a közös próbák és tervek erősíthetik a kapcsolatot. Összességében ez a záró beszélgetés és az egész óra is azt mutatja, hogy egy óra alatt néhány remek munkaformával sikerült aktivizálni a játzók meglévő érzelmi tapasztalatait, de alig lett igénybe véve az intellektusuk. A tanár egyértelműen valamiféle gátlások áttörését célozta meg, de az a benyomásom, hogy a csoport önismerete és az érzelmi tapasztalataik felidézése terén a vártnál magasabb szinten van. Kielégítetlen maradt viszont a szerelem mint gyakran átláthatatlanul bonyolult, zavaros, önmagunkat (is) felforgató jelenség felmutatása. Nem foglalkozhattak a játzók a párkapcsolatok problémáival, az érzelmek kiutatásának, föl vállalásának és leplezésének, az őszinteség és hazugság kérdésével, de nem került terítékre a tanár által felvetett „áldozatvállalás a szerelemben” téma sem, az a drámai pillanat, amikor Orpheusz úgy dönt, hogy az életét is föláldozná szerelméért, vagyis mindaz, ami a játzók számára igazán érdekfeszítő, aktuális és megfelelő kihívás lett volna. Mintha a tanár által középpontba állított téma, a beteljesült, mindenek felett álló szerelem igazolná azt a tételt, hogy a helyén lévő világ kevésbé érdekes drámai téma, mint a kizökkent világ.

Telegdy Balázs

Hogyan marad fenn a játékkedv?

Hogyan lesz a gyermeki „mintha” játékból színjátszás?

beszámoló dr. Fülöp Márta előadásáról

Fülöp Márta a Magyar Drámapedagógiai Társaság meghívására előadásában azt a témát járta körül – a Színház–Dráma–Nevelés című módszertani rendezvény nyitó előadásaként –, hogy a színjátszás hogyan is kapcsolódik, kapcsolódhat a gyermeki játékhoz. Az előadó, aki pszichodramatista is, a rendelkezésre álló idő szűk keretei között hangsúlyosan foglalkozott azzal, hogy a drámát nem terápiás, hanem pedagógiai vagy művészeti céllal használóknak milyen pszichológiai, elsősorban fejlődéslélektani ismeretekkel érdemes tisztában lenniük annak érdekében, hogy a gyermeki „mintha” játékból levezethessék a színjátszásra való képesség kialakulását.

A „mintha” játék már nagyon korán megjelenik a gyerekeknél. A 12-18 hónapos kisgyerekek utánzásos tárgyhasználatában jelentkezik a „mintha” játék konkrét szintje – azaz a kiskanalat a szájába veszi a gyermek akkor is, ha épp nem eszik, csupán csak játszik a kanállal, mert a konkrét cselekvés kapcsolódik a tárgyhöz, azaz az evés a kiskanálhoz.

A második szint a szimbolikus szint, amikor a kisgyerek egy faágat használ úgy a játéka során, mintha az a kiskanál lenne, azaz megkevergeti vele a csészéje tartalmát. A tárgyak más tárgyakat szimbolizálnak már, ebben az esetben a faág a kiskanalat. Ez jellemző a „mintha” játékokra körülbelül 18 hónapos kortól három éves korig.

A harmadik szint a szociodramatikus játék, ami két vagy több gyerek között zajlik már, három éves kortól. Az életből ellesett forgatókönyvek alapján játszanak szerepeket a gyerekek: a papa, a mama, az orvos, a nagyszülők stb. szerepeit. Mindegyik gyerek más-más képet őriz arról, hogy milyen is az orvos, és ezt a saját képet – ami elsősorban sztereotípiákkal van tele – építi be a játékába. Minden gyereknek más és más tapasztalata van arról, hogy hogyan viselkedik az anyuka, az apuka, és ezek az eltérő vélemények a szerephelyzetekről a játékok során konfliktusokat szülhetnek a gyerekek között. A hároméves gyerekek által a szerepekhez használt sztereotípiák voltaképp kulturális konzervek. A szerepjátékok elsősorban az óvodás kort jellemzik, iskolás korra azonban hanyatlak ezek jelentősége.

Az iskolás korban a szerepjáték helyébe a szabályjátékok lépnek. Nagyon érdekes az, hogy a kisiskolás korban jelenik meg először a gyerekek életében a dramatikus játék, és ez az életkor, amikor a gyerekek már nem belülről érzik a készletet arra, hogy szerepekben játszanak – a készlet a szerepjátszásra, a dramatikus játékokra máshonnan jön ekkor már.

Az iskoláskor eleje fejlődéslélektanilag éles váltás. Az óvodást az érzelmi színesség és a fantáziadússág jellemezi, az iskolakezdés időszaka ezzel szemben azonban a latencia időszaka. Sok érzelmi vihar lecsendesedik, háttérbe szorul a gyermekekben ekkor már, azért, hogy az intellektuális ismeretbefogadásra tudjanak koncentrálni. Azaz a kisiskolások az óvodásoknál kevésbé impulzívok. Az iskolásoktól nagyobb figyelmességet vár el a társadalom, a környezetük is, és ez is visszaszorítja a kreatív kísérletező kedvet.

Fülöp Márta előadásában a szerepjáték következő funkcióit sorolta fel: fontos, hogy a szerepjáték lehetőséget ad tevékenységek, szerepek gyakorlására; megteremti a felfedezés, a felderítés, a kísérletezés lehetőségét (hiszen nem vérre megy a játék); a szerepjátékon keresztül, a szerepjáték során tanulás történik, ami a fejlődést segíti. Ehhez kapcsolható Vigotszkij „legközelebbi fejlődési zóna” fogalma is, ami azt jelenti, hogy akkor tudunk jól fejlődni, ha olyan a kihívás, ami eléggé nagy és csábító, de nem túlzottan nagy. Így fejleszthet egy feladatot.

Nagyon érdekes és fontos az, hogy ezt a legközelebbi fejlődési zónát elsősorban az anyák találják el gyermekeikkel kapcsolatban, amikor feladatot kínálnak nekik, illetve a kortársak vagy a kicsit idősebb gyerekek. Azaz abban az esetben, ha gyerekek együtt játszanak szerepjátékokban, biztosíthatják egymásnak a fejlődés lehetőségét a legközelebbi fejlődési zóna megteremtésével. A többi gyerekkel való együttműködés a szerepjátékok esetében szintén kiemelkedő fontosságú, tehát ez az együttműködés, illetve az egymás számára nyújtott fejlődési lehetőség is a szerepjáték funkciói közé sorolható.

Fülöp Márta előadásának következő témája a decentráció – gyermeki tudatelmélet volt. Piaget vizsgálatai, elmélete szerint óvodáskorban a gyermekeket az egocentrikus gondolkodás jellemzi. Az előadásban elhangzott példa: a gyermeket egy asztal mellé ültetik, míg az asztal másik oldalára ültetik a maciját, és az asztal közepére tesznek egy tárgyat, amit minden oldaláról másként és másként lehet látni; ha megkérdezik a gyereket, hogy szerinte mit lát a maci, akkor nem a maci nézőpontjából határozza meg azt, hogy milyennek is látszik a tárgy, hanem a saját nézőpontjából. Azaz azt mondja el a tárgyról, amit ő lát, mert nem tudja a maci nézőpontjából látni a világot. Ez az egocentrizmus, melynek elmúlását ma a tudósok négy éves korra teszik. Aki tud a maci szemszögéből is gondolni egy tárgyra, az már decentrációra képes.

A decentralizáció a gondolkodás átstrukturálását feltételezi, annak a képességét, hogy a másik szempontjából is tudjuk nézni a világot. Ez visszafelé is érvényes, vagyis aki megtanulja különböző szemszögekből látni a helyzeteket, az sokkal inkább képes a decentralizációra, azaz a másik nézőpontjába való belehelyezkedésre. A szerepjáték ebből a szempontból is nagy lehetőségeket rejt. A decentralizálás képessége kognitív, intellektuális típusú képesség, ha ez valakinél nincs meg, akkor az érzelmi deficthez vezethet.

Fülöp Márta előadásában ezután Hoffman érzelmi intelligencia/empátia elméletéről beszélt. A gyermekek első éve az „érzelmi fertőzés” ideje: ha egy kórházban egy csecsemő sírni kezd, akkor az összes többi is rázendít. A második életévben már megérti a gyermek, hogy a másik, a síró gyerek bánatos, és olyasmivel próbálja vigasztalni, aminek ő örülne, ha bánatos lenne. Ez valamilyen szempontból már decentralizáció, érti a gyermek a másik gyermek érzelmét, de nem tudja átélni ennek komplexitását. A hároméves már mesealakokkal is képes érzelmi azonosságot vállalni. Empátiát képes érezni olyanokkal, akik nincsenek jelen.

Hat-kilenc éves kor között az a jellemző, hogy a gyerekek az érzelmi állapotot nemcsak mint pillanatnyi érzést képesek felfogni, hanem össze is kötik korábbi történésekkel, cselekvésekre következtetnek belőlük, kapcsolják ezeket az érzelmi állapotokat a körülményekhez, embercsoportokhoz. Ha egy óvodás kislány szomorkodik, akkor a többi kislány nagyon sajnálja őt, érti a problémáját és együtt szomorkodik vele, míg egy óvodás kisfiú azonban azonnal menni akar és meg akarja oldani a problémát, ami a szomorúságot okozta. Ez a fajta különbség a fiúk és a lányok között a felnőttkorban is megmarad, azaz a nők elmondani szeretik a problémájukat, és arra van szükségük, hogy valaki meghallgassa őket és együtt érezzen velük, miközben a férfiak azonban nem akarják ezt hallgatni, azt gondolják, hogy már értik, és menni akarnak, hogy megoldják a helyzetet. A nemi különbségek működésmódbeli különbségeket rejtenek: ez már óvodás korban is jelen van. A fontos az, hogy felnőtt korban ezzel tisztában legyenek a férfiak és a nők is, ennek a tudatosításával elkerülhetők megoldhatatlannak tűnő konfliktusok.

Az empátia fejlődését is fontos ismerni ahhoz, hogy a szerepjáték változásait teljes egészében vizsgálhassuk – Fülöp Márta erre is kitért előadásában. A mondatot, hogy „*Mit éreznél, ha én ezt vagy azt csinálnám veled?*” az óvodás még nem érti, de szerepcserére már ő is képes. A dráma lehetőséget ad a szerepcserére, és ezáltal megadja a másik szerep átélésének lehetőségét. Sokkal erősebb a szerepcseré hatása, ha nemcsak elképzeli azt valaki, hanem meg is próbálja, megéli a „mintha” keretei között. Hiszen megmutatni más, mint elmondani. A szerepjátékban megtanulható az is, hogy milyen magatartásra milyen reakció várható el, ami szintén az empátiát fejleszti.

Gardner intelligencia/tehetség-típusokat különít el, aminek a vizsgálata szintén nagyon érdekes a szerepjáték, a színjátszás vizsgálatokor is. A Gardner által elkülönített tehetség-típusok: verbális, matematikai-logikai, vizuális-téri, fizikai-sport, zenei, interperszonális, intraperszonális tehetség és az önreflexió képessége.

Ezek közül a tehetség-típusok közül az interperszonális és az intraperszonális nagyon fontos a színjátszásban. Ezek a tehetség-típusok a színjátszás által kiválóan fejleszthetők. Ezeket a tehetség-típusokat az életkorral lehet fejleszteni, növelni. Az életpaszta szükegesek ahhoz, hogy valaki minél tehetségesebb lehessen az intraperszonális és az interperszonális szempontjából. Mások és a saját maga által megélt helyzetek élményszerű megjelenése és életszerű megélése segítheti ezeket a tehetség-típusokat. Erre kiváló alkalmat teremt a dráma, a színjáték. Ahhoz, hogy a játékosság fennmaradjon, hogy a szerepjátékra, a játékra való vágy éljen tovább az iskolás korban is, sőt még azután is, ápolni kell ezt a fajta tehetséget. A játékosság ápolása múlhat azon, hogy a szülő támogató-e vagy sem. Azon is múlik, hogy a pedagógus mennyire tud vonzó elfoglaltságot nyújtani, és hogy milyen a gyerektársaság. (A nemi különbségek is meghatározóak. Bizonyos mérések azt mutatják, hogy a lányok azok, akik gyakrabban választják a színjátszást.) De a játékosság tehetségét úgy lehet a legjobban ápolni, ha a gyerek saját motivációja marad meg, mert az igazi elmélyülésre csak így lesz esélye. Így nagy kérdés az, hogy mi tartja fenn a gyerek saját motivációját? (Fontos az is, hogy a serdülőkorban a későn érő és a korán érő gyerekekre más és más tulajdonságok jellemzőek. A korán érők magabiztosak, nyugodtak, érettek, vezetők, függetlenek, merevebbek és túlkontrollálók. A későn érők éretlenek, feszültek, energikusak, öntudatosak, figyelemfelkeltők, rugalmasak, kifejezőek, érzékenyek, játékosak. Nagyon érdekes, hogy a legtöbb olyan tulajdonság, ami a színjátszással fejleszthető, előhozható, a színjátszásban jól kiélhető, a későn érő gyerekekre jellemző inkább.)

A tudatosság a motivációban: tudatosság és motiváció. A nagy kérdés tehát az, hogy az óvodáskor elmúltával eltűnő szerepjátékra való belső késztetés milyen motivációval tartható fenn később, hiszen jelenléte, működtetése hatalmas erő és segítség. A gyermeki szerepjáték spontán életkori sajátosság, ezzel szemben a színjátszás már tudatos tevékenység. Ezt életben tarthatja, motiválhatja a pedagógus személyisége, az együttesség élménye, hogy társakkal és társaságban lehet lenni, a narcisztikus kielégülés lehetősége, a

dominancia, a szórakozás, kikapcsolódás lehetősége, amit a színjátszás nyújthat, a tanulás, az én-fejlődés lehetősége. A gyerek részéről ezek a tényezők tarthatják fenn a motivációt.

De nagyon fontos még – hallhattuk az előadótól – az együttműködés, a versengés lehetősége is. A színjátszás csapatmunka, a csoportdinamika jó értelemben vett versengést eredményezhet, és ez is lehet motivációs tényező. És természetesen elhanyagolhatatlan az a társadalmi közeg is, amiben a színjátszó, a színjátszó csoport él, mert ennek megítélése és támogatása, és a színjátszás során elérhető sikerélmény is kiemelkedően fontos a motiváció szempontjából.

Tehát mindezek kellene ahhoz, hogy a gyermeki, természetes, spontán szerepjáték megmaradjon, és igazán fejlesztő hatású, belső motivációjú igényből kinövő színjátszás lehessen belőle.

Tóth Adél

„Ha valaki lát valakit a rozsföldeken...”

bepillantás a Vécsey Színpad előadásának próbafolyamatába

A Vécsey Színpad hosszú évek óta dolgozik együtt Budapesten. Előadásaikkal a gyermekszínjátszó és a diákszínjátszó fesztiválok gálaműsoraiban szinte minden évben megfordulnak. A színjátszó gyerekek, akiket a Színház–Dráma–Nevelés módszertani hétvége keretei között megtartott tréningen láthattunk, évek óta dolgoznak együtt: összeszokott, hatékony kis csapattá váltak. A most tizenöt-tizenhat éves kamaszok Ledőné Dolmány Mária és Ledő Attila vezetésével ebben az évben J. D. Salinger Zabhegyező című regényét akarják színpadra állítani. Pontosabban a regény alapján szeretnék létrehozni egy előadást. Mert az előadások, amik megszületnek nem csupán irodalmi művek adaptációi. Ezek az előadások a gyerekekről, a játzókról szólnak, mindazokról, akik közösen vesznek részt egy hosszú és izgalmas alkotófolyamatban, melynek kerete a színjátszás, tartalma pedig mindaz, amit ők maguk megélik, megtapasztalnak és gondolnak a világról.

A csoport és vezetői nem akartak a drámapedagógiai hétvégén demonstrációt tartani egy olyan folyamatról, ami náluk hosszú hónapokig, de akár évekig is eltarthat. Nem vállalták azt, hogy eljátsszák, hogy ők miként is dolgoznak, ehelyett arra adtak lehetőséget, hogy mi, nézők pillantsunk be a megszokott hétköznapi próbákba. Kitérték a próbaterem falait: előttünk mozogtak, beszélgettek, vitatkoztak, színjátszottak – úgy, mintha otthon tennék. A csoport hetente egyszer, négy-öt órán át próbál, így időben is csak ízelítőt kaphattunk, hiszen egyetlen órát tölthettünk együtt a próbáló csoporttal.

Mindig irodalmi művekből indulnak ki. Mindannyian elolvassák a művet, amit választottak, és ezt egy hosszú, beszélgető, vitatkozó folyamat követi. Megbeszélik, hogy mit mond nekik ezt a történet, milyenek a szereplők, akik megjelennek, hogy a mű mely részét tartják izgalmasnak, nekik mi fontos ebből a műből, hogy számukra van-e, és ha igen, akkor mi az érvényes mondanivaló. Ez az első „beszélgetőkör” sokáig tart, hetekig, hónapokig. Addig beszélgetnek a kiválasztott műről, amíg van kérdésük és mondanivalójuk. Ezzel elérik azt, hogy a következő szinten, amikor jeleneteket kezdenek majd játszani, mindannyian közösen tudjanak mindent, és közös gondolkodás eredményeképp szülessen meg az, hogy mit és hogyan szeretnének színjátszásban, jelenetek formájában kipróbálni.

Amikor elkezdene a próbafolyamat következő részében jeleneteket készíteni, akkor nem csak arra irányul a törekvésük, hogy életre keltsék a mű számukra fontos jeleneteit, hanem arra is, hogy megmutassák azt, mit látnak még bele a helyzetbe azon kívül, amit már megbeszéltek róla, milyen mögöttes tartalmakat képesek (amelyek eddig még nem jött elő) a színjátszással végiggondolni, kiemelni és megmutatni. Azaz önmagukból és önmagukról kell a játzóknak valamit beemelni, beépíteni a készülő jelenetbe. Ez az improvizáló, jelenetkészítő szakasz is sokáig, hónapokig tart.

November 18-án, amikor mi belenézhattunk a próbafolyamatba, már túl voltak a beszélgető szakaszon, és jelenetek készítésével foglalkoztak. Három olyan helyzettel dolgoztak – három kiscsoportban –, mely helyzeteket már megbeszéltek a korábbiakban, de jelenet ezekből a helyzetekből még nem készült. A nyitott próba első húsz percében arra készültek fel, hogy ezeket a helyzeteket megmutassák egymásnak színházi jelenetben.

A felkészülés ideje alatt a próbavezető, Ledőné Dolmány Mária elmondta nekünk: a legfontosabb az, hogy a gyerekek magukról és egymásról, valamint a csoportvezetők a gyerekekről tudjanak információkat gyűjteni ebben az improvizáló szakaszban. Ehhez kapcsolódóan emelnek ki a történetből részeket, gondolatokat, és készítenek ezekből jeleneteket.

Hogy a próbafolyamat egy-egy szakasza – a beszélgetés, az improvizáció – mennyi ideig, hány hétig vagy hónapig tart, az teljes mértékben attól függ, hogy a gyerekek mit hoznak magukból, mennyit tesznek bele a közös munkába. A színházi nyelv, a készülő előadás nyelve pedig az improvizációkból születik meg. Az

improvizációk során elkészült jeleneteket kiveséznek, újrjátsszák, kiegészítik, kiemelik azok egy-egy részét és az újra megcsinálják vagy máshogyan felerősítik. Ez a folyamat, amíg így improvizálnak a történet epizódjaira, helyzeteire, akár fél évig is eltarthat. De közben történnek és születnek a legfontosabb dolgok. Egy-egy improvizáció elkészítésére bőségesen adnak időt a gyerekeknek, egy-egy jelent 20-25 percig készül. Ezzel azt akarják elérni, hogy ne az első, hirtelen ötletek kerüljenek be a jelenetekbe, hanem gondolják és forgassák át magukban a játszókat a helyzeteket. Találják meg és mutassák meg a helyzetben lévő többletet, mélyebb tartalmat.

Közben a gyerekek valóban elkészítették a három színházi jelenetet, amelyet végig is beszélt a csoport. Egy-egy jelent után nagyon sokat kérdezték egymást, a jelenet készítőit, ötleteket adtak, gondolatokat villantottak fel, azaz nagyon figyelmesen és nagy erővel, feszülten gondolkodtak azon, amit láttak. Minden jelenettel kapcsolatban megszületett egy út, amin tovább lehet menni, ami alapján újra lehet játszani, vagy tovább lehet finomítani azt, amit csináltak.

A Marczibányi téri próbán az egyik jelenetet kiemelték, azzal dolgoztak tovább. Most már két csoportban vizsgálták azt, hogy a jelenetben megjelenő főszereplő az egyik, már korábban megmutatott helyzetet hogyan képzelel el, és ez mennyire másként történt meg a valóságban. Az egyik csoport dolgozott az elképzelt helyzeten, a másik a valóságon.

Miközben ezeket a jeleneteket készítették a gyerekek, Ledóné Dolmány Mária még elmesélte nekünk, hogy ha nagyon sok gondolat és ötlet merül fel, akkor megnézik, hogy mi az ezekből, ami igazán érdeklő, foglalkoztatja őket, és akkor azzal mennek tovább. Fontos, hogy ők nem Salinger történetét akarják színpadra állítani, hanem egyetlen szálát ebből, ami nekik, az ő csoportjuknak fontos. Így a Zabhegyező kapcsán színpadja rakják a saját történetüket. Amikor már megtalálták azt a szálát, amiről ők előadást akarnak készíteni, akkor – mint a fentiekből kiderül – erre a szála improvizálnak tovább, de már elrugaszkodva az eredeti történetétől. Ennek a szálnak a többlet-mondanivalóját erősítik így.

Ezt a szabad improvizációs szakaszt aztán egy kemény rendezői folyamat követi. Már nem a veséztetés, hanem a színpadra állítás, a szöveg rögzítése, jelenetek kiemelése és pontosítása a feladat. Ebben a szakaszban, amikor már úgy érzik, hogy tartanak valahol, és azt is érzik, hogy ők maguk már nagyon mélyen belesüllyedtek az előadásukba, megmutatják külső embereknek mindazt, ami elkészült. Ezt nagyon fontos szakasznak tartják, hiszen le tudják azt mérni, hogy a nézőknek mi fogható mindabból, amit ők mutatni szeretnének, és mi nem. A visszajelzések alapján tovább dolgoznak az előadáson.

A végeredmény az lehet, hogy születik egy előadás, ami nyomaiban mutatja csak Salinger Zabhegyezőjét, de érvényes. Lesz egy világ, amiben működik mindaz, amit ők közösen kitaláltak és megmutatnak. Persze olyan is előfordul, hogy a folyamatot nem előadás zárja, mert nem sikerül eljutniuk odáig, de többnyire megszületik a mű.

A gyerekek által készített és nekünk megmutatott jelenetek még az első lépcsőfokokat mutatták. De abban, amit láttunk megcsillant annak a lehetősége, hogy értékes és érdekes előadást fognak létrehozni tavaszra. És ami talán ennél még fontosabb: az a közvetlen, nyílt légkör, ami a gyerekek és vezetőjük körül, között volt a próbán. Beszélgettek, hevesen véleményt nyilvánítottak, gondolkodtak, fontos volt nekik, hogy hozzászóljanak, hogy részesek legyenek. Ebből volt érezhető és látható az, amiről a csoportvezető beszélt: születni fog egy előadás, fog születni egy előadás, és ez erről a csoportról fog szólni, és érvényes lesz. Már most látszik, hogy így lesz.

(Ledóné Dolmány Mária segítségével)

Tóth Adél



A demokrácia és a szabályok életjáték korhatár nélkül¹

Simon Mária²

Az európai gondolat legfontosabb eleme a demokrácia és a jó értelemben vett közéletiség, azaz a „citoyen” tudat. Ennek alakítását, fejlesztését természetesen már az oktatási intézményekben kell elkezdni,

¹ A dramatikus módszereket (is) alkalmazó tréningről szóló ismertetőt a Magyar Pedagógiai Társaságtól kaptuk. A kitekintés jegyében közöljük ezt a rövid írást – lévén éppen ez volt az ideai drámapedagógiai hétvége programjainak fő szervező elve, s erről számoltunk be lapunk 37-52. oldalán. Az alkalmazási terület szempontból újdonság, és nem pedig módszereiben.

² A szerző Street Law szupervizor.

ezért nagyon fontos, hogy a tanárok továbbképzésében is szerepeljen – az uniós dokumentumok megfogalmazása szerint – a demokratikus állampolgárságra nevelés. A 2005-ös évet az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága *a demokráciára nevelés európai évének* nyilvánította. A Magyar Pedagógiai Társaság ez évi Staféta táborában fontosnak tartottuk, hogy szó legyen erről.

A Magyar Pedagógiai Társaság több szempontból is gyűjtőhelye a magyar pedagógus-társadalomnak. A stafétát mindig átadja és átveszi valaki. Nemcsak generációk működnek együtt, hanem a pedagógia legkülönbözőbb területein dolgozók találják egymásra és megtalálják, ami összeköti őket. Idén a központi téma az értékelés volt. Ennek körüljárása során elkerülhetetlen volt szót ejteni az új érettségiről és az új követelményekről. Így kerülhetett sor arra, hogy egy kis bemutató órát tartsunk demokrácia- és jogtanításból.

1999 szeptembere óta működik Magyarországon a Street Law program, amely azt a magyar elnevezést kapta, hogy „A jogról közérthetően”. Alcíme: Az állampolgári és emberi jogok, valamint a részvételi demokrácia tanítása. A felnőttképzésbe is bekerült már ez a program. Egyrészt a pedagógus-továbbképzési programok között szerepel mint akkreditált téma, másrészt szociális munkások továbbképzésének akkreditált része, és roma fiatalok számára is igénybe vehető.

A Magyar Pedagógiai Társaság Staféta tábora is tulajdonképpen egyfajta felnőttképzési/továbbképzési, tanulási lehetőség, amely frissen tartja a pedagógusok tudását és képes új módszerekre felhívni a figyelmet. Ezt próbálta tenni az a 45 perces bemutató óra is, amely egy klasszikus Street Law órát kívánt megmutatni.

A szabályok világát jártuk körbe, mert ez a problémakör az óvodás, a kisiskolás, a középiskolás, az egyetemi hallgató életében egyaránt jelentős helyet foglal el, tehát feldolgozása a különböző generációkat tanítók számára egyaránt fontos.

Ennek a stúdiumnak az alapvető céljai a következők:

1. hogy megértessük: a szabályok szükségesek,
2. hogy világossá tegyük a különbséget jó és rossz szabály között,
3. hogy alkossunk magunk szabályokat,
4. hogy világossá tegyük a tiltó és pozitív szabályok jelentőségét és különbségét.

Gondolom, nyilvánvaló, hogy a szabályok és a demokrácia szoros kapcsolatban állnak egymással.

Az óra négy részből áll. Az első rész egyfajta alternatív gyakorlat, azaz egy játék, amelynek az utasítása egyetlen szó: „Játsszatok!” Majd néhány perc múlva újra utasítás jön, ami ellentmondásos és lényegében kivitelezhetetlen. Közben a szupervizor kritizálja a társaságot, méltatlankodik, minősít. A játék végén eldönti, hogy ki volt a győztes. A gyakorlat után a szupervizor megkérdezi a résztvevőket arról, hogyan érezték magukat mindezek alatt. (Az utasítás csak annyi volt, hogy „játsszatok!”)

A résztvevők megállapítják, hogy kellemetlen volt ez a helyzet, zavartak voltak, mert nem ismerték a szabályokat, nem is voltak szabályok. Aztán mondott szabályokat a szupervizor, de ezek következtelenek, érthetetlenek, egymásnak ellentmondóak voltak és túl bonyolultak. A játék így értelmét veszítette, az sem volt világos, hogy minek alapján nyert bárki.

Az óra második része abból áll, hogy a társaság kis csoportokra bomlik – nem tetszés szerint, hanem számolásos módszerrel, tehát nem összeszokott emberek dolgoznak együtt –, s mindegyik csoport eseteket kap, amelyekről véleményt kell alkotni, azaz megállapítani, hogy jó vagy rossz szabályokról van szó. Természetesen meg kell indokolni, hogy valamelyik szabály miért jó vagy rossz. A szupervizor a táblán vezeti a megoldásokat és ebből összeáll egy táblázat, amelyből kiderül, hogy mik a jó és rossz szabály jellemzői.

Miután ez a táblázat megszületett, át lehet térni az óra harmadik részére. A társaság újabb kisebb csoportokra bomlik, s szabályokat kell készíteni megadott közösségek számára. A szabályok száma is meghatározott: öt szabályt kell alkotni. Milióként számításba jöhet: diszkó, bank, magániskola, pláza stb. A csoportok szóvivőt választanak, aki képviseli a csoportot. Természetesen minden gyakorlat végén lehetőség van vitára.

Az utolsó gyakorlat szinte az óra összefoglalása. A feladat célja, hogy a szabályok gyakorlati alkalmazását mutassa be és éljék át a résztvevők, mit jelent „felelős jogalkotónak” lenni. Tehát szerepjátékról van szó – a feladat címe: „A parkba járművel behajtani tilos”.

Egy kis város önkormányzata kialakított egy parkot, ahonnan rendelettel kitiltotta az autósokat. Azonban több kérvény érkezett arra vonatkozóan, hogy tegyenek kivételt. Ezeket kell elbírálni. Minden esetet meg kell vizsgálni és állást foglalni a megengedhetőség vagy az elutasítás mellett. Itt is párban dolgoznak a résztvevők. A párok a képviselői testület egy-egy csoportjárt képezik. Például: Nyugdijasok Szövetsége, Veteránok Szövetsége, Levegőért Csoport, Nagycsaládosok, Kerékpárosok Szövetsége stb.

Ez a gyakorlat igen jelentősen alakítja a vitakultúrát, példát mutat a véleménykülönbségek iránti toleranciára és megmutatja egy demokratikus testület működését is. Világossá teszi, hogy a kompromisszumok milyen jelentősek a demokráciában. A gyakorlat végén mindig meg kell kérdezni a résztvevőket arról, hogyan érezték magukat felelős döntéshozóként, azaz jogalkotóként.

A szabály-óra igen sokoldalú fejlesztéseket nyújt. Fejleszti a vitakészséget, fejleszti a kritikai gondolkodást, felhívja a figyelmet a szabálykövető magatartásra. A résztvevők csoportmunkába, szerepjátékba kerülnek. Játsszanak, ami minden korosztály számára nélkülözhetetlen.



„Drámapedagógia-történet”

Trencsényi László rovata

Az élőkép – tradíció a XIX. század végéről

Mikszáth Kálmán pontos krónikása volt a felemás századvégi modernizáció történéseinek. A nagy tablókban megrajzolt megannyi finom részletből ezúttal az „élőkép” (kicsit sznob franciás eleganciával: tableau vivante) hagyományait idézzük fel. A konkrét példa *A Noszty fiú esete Tóth Marival* című regényből való. Sajátos improvizációs játék volt ez. Mintául egy közismert történetet megörökítő közismert festmény szolgált. A főispáni udvarház körül legyeskedő asszonyságok válogatták ki a jelenetet, s a jelenetben szerephez jutó személyiségeket. Nagy felkészülést jelentett a képhez hív öltözék előállítása. A társasági eseménynek is jelentős próbák voltaképpen a képi látvány (mint tudjuk: a korszak kedvelte a cselekményes festményeket) rekonstrukcióját szolgálták.

A modernizáció világában új elem lehetett – fényes „csattanó” –, hogy a technikai újdonság, a fényképfelvétel gazdagította, örökítette meg a néma jelenetet.

A szövegösszefüggésből az is kitűnik, hogy az előkelő szereplők, a „társaság” öntevékeny dramatikusszórakozása egyben jótékonyági akció is volt, a bevételből támogatást adtak a rászorulóknak.

Az „élőkép”, képi élmény és kompozíció rekonstrukciója eleven játékosokkal mára a drámapedagógia egyik gyakorló etűdje lett.

Idézzük Mikszáthot!

Egy erdélyi fejedelemről, a jámbor Apafi Mihályról maradt fenn a mese, hogy a fejedelemséget egy órára átengedte a feleségének, Bornemissza Annának. Hogy mit csinált ez egyetlen óra alatt, nem jegyezte fel a krónika. Tehát nem tudjuk. Bizonyára ő maga sem tudta. Mert hisz bizonyosan valami egyebet szándékozott csinálni, mint a nadrágban járó fejedelmek. Pedig éppen azt csinált, amit ők. Adókat. De sokkal nagyobbakat, mint ők. Az egyórai uralmat ugyanis lefestette egy jó piktor. A szép kép elterjedt a magyar házaknál, és most, mikor már a fejedelemasszony kétszáz év óta porlad sírjában, mégis keményen adóztatja nemcsak Erdélyt, hanem a szomszéd nagy Magyarországot is (amely nem volt az övé addig az egy óráig sem), mert általános divat lett az egyórai uralmát személyesíteni élőképekben, s a közönség tódult és fizetett - míg a tableau vivant-okat ki nem szorították más divatok. {...} A választás itt is a népszerű „egyórai uralom”-ra esett. Kijelöltettek az alkalmas személyek, amennyire lehetett, az előkelő világból, kivételt csak az egy Tóth Mari képezett, aki egy fiatal palotahölgyet fog ábrázolni. {...}

– Mindössze egy-két értekezlet lesz a toaettek dolgában (magyarazza az egyik szereplőt – ti. Tóth Marit – beszervező asszonyság – T. L.), majd egy-két próba, ha a kosztümök elkészülnek {...}

Lázás készülődések folytak, szabók, frájjok, masamódok éjjel-nappal varrták a piperét és jelmezt. Sok babrálás van az ilyeneken. Csak decemberben jutottak annyira, tanácskozások, értekezletek, kanapé-processzusok után, hogy végre huszadikára kitűzheték a főpróbát, mely már kosztümökben, esti világitásnál történik meg. Erre már néhány műértő vendéget is meg lehet hívni a főispánné szalonjába. {...}

A megyeház udvara tele volt hintókkal, az ablakok kivilágítva véges-végig. Nyilván mind összejöttek már a szereplők, és öltözködnek. Néhány meghívott vendég a főispán szobáiban kártyázott, ezeknek csak akkor szabad belépni a nagy szalonba, ha a jelenet már fel lesz állítva, hogy teljes legyen az illúzió. Sokáig tartott, míg eligazodtak, de meg kell adni, sikerült. Kopereczky legalább el volt ragadtatva, kezében tartván a festményt, s összehasonlítva az elébe táruló élőképpel, a feleségéhez szaladt, s egy csókot nyomott a szájára. „Pecsét, a másolat hitelül”, mondá s ezzel konstatálva volt a siker. {...} Homlódyné, aki az udvarmesternőt ábrázolta, stílszerű zsörtölődéssel fordult feléjük:

– Asszonyok és leányasszonyok, ne mozogjanak kegyelmetek, mint a kukacok, és ne nevéssenek a fejedelemné önagysága jelenlétében, egyrészt mert nem illik, másrészt mert Csopp fényképész úr magnéziumfény mellett le fog most bennünket venni. {...}

Azután kigyúlt a magnézium fantasztikus fénye, egyet vagy kettőt kattant a fényképezőgép, és a társaság meg volt örökítve.¹

Régi magyar drámák színjátszó versenye

Kilián István, a Miskolci Egyetem professzor emeritusának a DPM számára írt írása

Szövegek és adatok

1979-ben Staud Géza, Varga Imre és Kilián István az MTA Irodalomtudományi Intézete keretében indítottak el két kutatóprogramot. Az egyikben terveik szerint a 18. századi magyar nyelvű iskoladrámákat az iskolákat fenntartó felekezetek és szerzetesrendek bontásában megjelentetik, a másikon pedig a 16. századtól a 18. század végéig összegyűjtik a régi magyar színház történetére, létére, gyakorlatára, a közönség reagálására vonatkozó forrásokat, s ezeket ugyanolyan bontásban, mint a 18. századi magyar nyelvű drámákat, nyomdába adják. Az előbbi sorozat címe Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század. Iskoladrámák; a másiké: Az iskolai színjátékok forrásai és irodalma.

A középkor latin és a 16-17. század magyar nyelvű iskoladrámáit Kardos Tibor és Dömötör Tekla 1960-ban megjelentették. Staud Géza néhány év (1984-1988) alatt három vastag kötetben megjelentette a magyarországi és erdélyi, jezsuita drámák forrásait és irodalmát. Ezt a sorozatot továbbfolytatta Varga Imre a protestáns kötetekkel (1988). Varga Imre, Pintér Márta és Kilián István egy vegyes katolikus kötetet adtak ki (1992), amelyben a ferences, a minorita, a királyi katolikus gimnáziumok valamint a katolikus papnevelőkben előadott drámák, és az előadásokra vonatkozó feltételek és körülmények jegyzékét jelentették meg. Majd Kilián István gyűjtötte össze és adta ki a piarista iskolai színjátszás forrásait és irodalmát. S ezzel befejezettek tekintették az adattár sorozat kiadását. Utóbb azonban kiderült, hogy a határok megnyílása, majd a környező államok levéltáraiban, könyvtáraiban lehetővé tett kutatások után valamikor egy újabb pótkötetet kell majd megjelentetnünk.

Elindult természetesen a másik sorozat is. Varga Imre sajtó alá rendezésben látott napvilágot (1989) huszonnyolc 18. századi protestáns magyar nyelvű dráma. Kilián István ugyanebben az évben megjelentette a minorita iskolákban színre vitt húsz magyar nyelvű színjátékot. Varga Imre sajtó alá rendezésében jelent meg 1990-ben tizenhat dráma a pálos iskolákból, a királyi gimnáziumokból és papnevelőkből. 1992-ben és 1995-ben Alszegehy Zsoltné, Berecz Ágnes, Czibula Katalin, Keresztes Attila, Kiss Katalin, Knapp Éva és Varga Imre hozták napvilágra a jezsuita drámakötetet, amely összesen negyvenhét jezsuita drámát vagy színlapot tartalmaz. S végül Demeter Júlia, Kilián István, Kiss Katalin és Pintér Márta Zsuzsanna a piarista iskoladrámák első kötetében huszonegy drámát rendeztek sajtó alá.

Ez eddig száznál több drámát jelent a 18. századból. Hamarosan megjelenik a piarista drámák második köteté, s kiadásra vár még a ferencesek félszáznál is több magyar nyelvű drámája.

Színjátszó verseny

Az adattár kötetekből a magyar színjátszás történetének eddig soha nem ismert anyaga került elő. Az újabb és újabb szövegek napvilágra kerülése után természetesen a sajtó alá rendezőkben felébredt az a szándék, hogy ezeket a komédiákat vagy tragédiákat, legalább is egyiket-másikat talán színpadon is érdemes lenne látni, hiszen a magyar vígjáték, egyáltalán a magyar dráma gyökereit ezekben a magyar és latin darabokban kell keresni. Természetes, hogy a sajtó alá rendezők maguk is szívesen látták volna amatőr színpadon a kiadott tragédiákat vagy komédiákat.

1998-ban egy alkalommal egy fiatalember keresett meg, aki láthatóan nagyon jól ismerte kutatási területünket, s javaslatot kért tőlem egy speciális évforduló kapcsán valamilyen közművelődési programra, szavalóversenyre, amatőr színjátszásra stb. A fiatalembert természetesen nem ismertem. Arra gondoltam, hogy talán a magyar rádió valamelyik szerkesztője vagy riportere, aki valamilyen programot akar elindítani a szerkesztésére bízott műsorba.

Tisztában voltam azzal, hogy középiskoláinkban, művelődési házainkban számtalan amatőr színjátszó csoport működik, amelyek igen gyakran szövegek híján, rendkívül nehéz drámák előadásába fognak, s ezért szereplésüket nem minden esetben kíséri siker. A beszélgetés még tartott, amikor kérdőre fogtam őt. Előbb megkérdeztem, melyik rádiót képviseli, majd mikor kiderült, hogy egyiket sem, akkor, tovább fag-

¹ Közreadja: T.L.

gattam. Melyik iskolából jött? Esetleg nem valamelyik iskolát fenntartó felekezetet vagy szerzetesrendet képviseli? S ezek után a fiatalember bevallotta, hogy katolikus teológus, aki jezsuita növendékként keres a Faludi Ferenc Ház számára évfordulós közművelődési programot. S minthogy a jezsuiták a 17-18. században Magyarországon a színjátszás terén igen nagy gyakorlatra tettek szert, természetesen egy amatőr színjátszó program létrehozását javasoltam neki.

A régi magyar drámakutató csoport 1988 óta három évenként rendszeresen konferenciát tartott előbb Noszvajon, később pedig Egerben. A konferencián természetesen elméleti kérdéseket vitattunk meg, estéinket azonban nem tudtuk kitölteni megfelelő programmal. Így azt javasoltam, rendezzünk ugyancsak három évenként amatőr színjátszó versenyt, s a legjobbak a konferencia két szabad estéjén mutassák be darabjaikat.

Az első ilyen színjátszó versenyt 2000-ben rendeztük meg. A zsüri elnöke a Nemzeti Színház főigazgatója volt, aki látván az aradi fiatalok jókedvű játékát, az egyik női szereplő játéka után megjegyezte, hogy utoljára Kiss Manyit látta ilyen szabadon, oldottan komédiázni. A legjobb csoportok rendkívüli jutalmat kaptak: a Várszínházban gála keretében játszhattak egy vasárnap a közönség előtt. A három első díjas csoport előadása sok időt nem vett igénybe, de valamennyi amatőr színjátszó szívét megdobogtatta, hogy igazi színpadon játszhatnak, s játékukat a színház személyzete kísérte és segítette nagy figyelemmel. A délelőtti gálát a Nemzeti Színház igazgatója nyitotta meg, aki nagyon hatásosan mutatta be az MTA drámakutató csoportja munkáját: ők, mint Bartók és Kodály, „tisztá forráshoz” nyúltak, megkeresték és publikálták a levéltárak, könyvtárak mélyén elfeledetten porladó kéziratokat, hogy a fiatal amatőröknek adjanak korosztályuk számára előadható és érthető drámákat.

Természetes, hogy valamennyi színjátszó diákot, amatőr fiatal, de a kutató drámatörténészeket is fellanyozta a gála nyitó gondolata. S ebben a szellemben még kétszer megrendeztük ezt a versenyt. A második alkalommal már a Várszínház nem állt a színjátszó gála rendelkezésére. Ekkorra ugyanis nyugdíjba vonult az igazgató, aki pedagógus módjára lelkesen biztatta a fiatalokat. A harmadik alkalom már e sorok írója számára is lehangoló volt. Azt kell tudni, hogy nem csak határainkon belülről, hanem határainkon túlról is érkeztek amatőr csoportok, s ezek nyilván a legkíméletesebb bánásmódot igényelték, hiszen az utódállamok valamelyikében magyar nyelven, magyar darabot adtak elő. Amiért csak mi, magyarok lelkesedtünk, az illető állam képviselői nem. S nemcsak világi tárgyú darabot adtak elő iskolában tevékenykedő fiatalok, hanem vallásosat is valamelyik katolikus templomban szerveződő ifjak. Rendkívül örvendetes volt, hogy – bár bizonyos költségeket a Faludi Ferenc Ház vállalt –, nemcsak katolikus, hanem állami, vagy más felekezet fenntartása alatt működő iskolák ifjai is jelentkeztek a versenyre, és díjat is nyertek. A második alkalommal egy református, sőt egy izraelita gimnázium csoportjai is részt vettek ezen a versenyen.

Rossz dráma, rossz rendezés

A harmadik alkalommal a bírálók között volt egy jeles hivatásos színész is. Az egyik passiójáték-előadást nagyon hatásosan vetette hátra, mondván, hogy ez a passiójáték nem volt az igazi, mert Jézus feltámadástörténete nem jelent meg a darabban. Bizonygatnom kellett volna neki, hogy ezeket a passiójátékokat többnyire nagypénteken, szertartás közben adták elő, ahol a dolgok természetes rendje következtében feltámadásról szó sem lehetett. De más baj is volt, egy határon túlról érkező csoportot azzal soroltak a legutolsó helyre, hogy a rendezés rossz volt: – Meg kellett volna ezt a darabot rendezni. S mindezt a játszó fiatalok jelenlétében. Ekkor a zsüri két tagja nekem bizonygatta, hogy a 18. századi drámák rendkívül rosszak. Természetesen az említettek soha nem láttak, nem is olvastak 18. századi drámát. Én vallom, hogy jó rendező jelen korunk legrosszabb drámáját is színre tudja úgy vinni, hogy a közönségnek a darab színvonaltalanságáról fogalma nincs. S rossz rendezésben a legjobb dráma is lehet a néző számára nagyon rossz. Úgy tudom, hogy soha egyetlen rendező nem vitt színre úgy drámát, hogy azon valamit ne alakított volna. Manapság dramaturg kezébe adják a szöveget, aki esetleg a jeleneteket más sorrendbe rakja, aki bizonyos színházi eszközökkel jelentéktelen jeleneteket vagy jelenetet tesz élvezetessé, esztétikussá, olykor kihagy közülük néhányat. Shakespeare darabjait ma jócskán meg kell rövidíteni. Módosítani kellett Katona Bánk bánját, Madách Ember tragédiáját. Csak éppen a 18. századi magyar nyelvű drámáinkon nem kellene javítani azért, hogy az élvezhető legyen?

Sajnálom, hogy ez a nagyon jól induló amatőr színjátszó verseny nem látványosan, hanem végtelenül nagy csendben abbamaradt. Én jobb jövőt szántam neki, nem rajtam múlt, nem is a Faludi Ferenc Ház, hogy ez lett a sorsa.

Kilián István
(a szerző a Miskolci Egyetem professzor emeritusa)